

LA TERCER ORILLA

21

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES , HUMANIDADES Y ARTES

Fotografía Frank Alexander Rodríguez



LA TERCERA ORILLA

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
ISSN 2145-7190 - #21 - DICIEMBRE DE 2018

CONTACTO

CORREO ELECTRÓNICO INSTITUCIONAL

laterceraorilla@unab.edu.co

TELÉFONO

6436111 Extensiones 320-393

OPEN JOURNAL SYSTEM

<https://revistas.unab.edu.co/index.php/laterceraorilla/index>

PÁGINA EN FACEBOOK

<https://www.facebook.com/tercera.orilla>

TWITTER

<https://twitter.com/LaT3rceraOrilla>

DIRECCIÓN

Avenida 42 # 48-11, Bucaramanga - Santander - Colombia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Biteca Ltda

FOTOGRAFÍA PORTADA

Municipio Jordán Sube, Santander (2017)

Colección Casa, montaña y piedra

Frank Alexander Rodríguez

Docente Artes Audiovisuales Unab

DISEÑO PORTADA

Ideas Comunicación

RECTOR:

Alberto Montoya Puyana

VICERRECTORA ACADÉMICA:

Eulalia García Beltrán

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO:

Gilberto Ramírez Valbuena

DECANO:

Santiago Humberto Gómez Mejía

DIRECTOR DE LA REVISTA:

Santiago Humberto Gómez Mejía

COMITÉ CIENTÍFICO

Felipe Cárdenas, Universidad de la Sabana.

Alfonso Cárdenas, Universidad Pedagógica Nacional.

Roberto Sancho Larrañaga, Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Ángel Nemesio Barba, Universidad Autónoma de Bucaramanga.

COMITÉ EDITORIAL

Julio César Goyes, Universidad Nacional de Colombia.

María Teresa Quiroz, Universidad de Lima.

Jesús Arroyave, Universidad del Norte.

María Piedad Acuña, Universidad Autónoma de Bucaramanga.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Érika Zulay Moreno

Julio Eduardo Benavides Campos

Adriana Marcela Carvajal Quintero

Claudia Patricia Salazar Blanco

Hilda Lorena García Rodríguez

Ella Carolina Cardona

Santiago Emilio Sierra

Docentes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

EDITORA

Ysabel Cristina Briceño Romero

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Dr. Óscar Hincapie.

Universidad de Antioquia

Dr. Antonio Roveda Hoyos.

Universidad del Rosario

Dr. William Leonardo Perdomo Vanegas.

Universidad Pedagógica Nacional.

Dra. Carmenza Sánchez Quintero.

Universidad de Caldas

Dr. Ángel Nemecio Barba.

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Dra. Ruth Nayibe Cárdenas Soler.

Universidad de Granada (España)

Mg. Jhon Franklin Espinosa Castro.

Universidad Simón Bolívar

Mg. Julián Pérez.

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Mg. Luz Helena García Gómez.

Universidad del Externado

Mg. Claudia Salazar.

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Mg. Rosario Joaquín Reales Vega.

Corporación Universitaria Rafael Núñez

Mg. Nelson Patarroyo.

Universidad de la Salle

Mg. Humberto Galindo Palma.

Conservatorio del Tolima

Mg. Mónica Tobo Mendivelso.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Mg. Pilar Murcia.

Univesitat Oberta de Catalunya (sede Colombia).

Mg. David Navarro

Universidad Industrial de Santander

TABLA DE CONTENIDOS TERCERA ORILLA #21

EDITORIAL

Johanna Alexandra Quiroga Carreño

3

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

NUEVAS VIRTUALIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA

Jhonattan Andrés Benavides Jurado

5

PERCEPCIONES DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

Francisco Javier Cortázar

21

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA FORMA COMO LOS ESTUDIANTES VIRTUALES DE PREGRADO PROFESIONAL EVALÚAN EL ROL DEL DOCENTE VIRTUAL: CASO UNAB

Yaneth Lizarazo Ortega

39

ESTRATEGIAS METACOGNITIVA: ENGRANAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Javier Hernández Gómez - Kelly Maritza Sanabria Marín

51

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD MUSICAL EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE TRANSICIÓN

Jhon Fernando Huérfano

67

REFLEXIONES

LA MUERTE COMO TEMA INMERSO EN LA OBRA DE TOMÁS VARGAS OSORIO: ANTOLOGÍA TEMÁTICA

Johan Flórez Hurtado

75

LAS FUNCIONES DE LA CRÍTICA EN LA INVESTIGACIÓN LITERARIA

Mario Andrés Páez Ruiz

82

MUERTE Y CUERPO EN ANTÍGONA: UNA LECTURA DESDE EL PSICOANÁLISIS

Sebastián Patiño Villegas

90

TANGO FATAL, SOBERBIO Y BRUTO: EL CORAJUDO COMPADRITO Y EL CULTO AL CUCHILLO EN BORGES

Angie Andrea Arango

99

EL PATRIMONIO MONUMENTAL BICENTENARIO Y LA RUTA TURÍSTICA LIBERTADORA

Luis Rubén Pérez Pinzón

107

TERCERA ORILLA

DE LA TIERRA AL PLATO

Margareth Julyana Holguín Mariño, Hilda García Rodríguez

116

EDITORIAL

Compartimos con ustedes el volumen No. 21 de la revista *La Tercera Orilla*. Como todos los números, cada artículo refleja estudios rigurosos que la comunidad académica hoy pone en consideración de los lectores para propiciar diálogos académicos desde la perspectiva de las tres secciones que conforman la revista: Resultados de investigación (sección arbitrada), Reflexiones (ensayos) y Tercera Orilla.

La sección *Resultados de Investigación*, se compone de cuatro artículos. El primer artículo, ***Sobre la situación de género en la Universidad de Guadalajara, México***, de Francisco Javier Cortázar Rodríguez, explora desde un enfoque cuantitativo las percepciones que sobre género tienen los estudiantes, profesores y personal administrativo de la Universidad de Guadalajara, México. Esta investigación tuvo como objetivo diseñar una serie de medidas y pautas para contrarrestar en lo posible las brechas de género existentes en dicho escenario de Educación Superior.

El resto de los artículos en esta sección arbitrada ocupan un importante despliegue de reflexiones y aportes al campo educativo. El artículo ***Nuevas virtualidades en la enseñanza de lengua y literatura***, de Jhonattan Andrés Benavides Jurado, da paso a diálogos y reflexiones sobre el papel de la enseñanza de la lengua y la literatura mediados por nuevas virtualidades.

En el artículo ***Estructuras Metacognitivas: Engranaje de la comprensión lectora*** de Javier Hernández Gómez y Kelly Maritza Sanabria Marín, se presentan los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) como una configuración de múltiples estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión de lectura de estudiantes de una institución educativa colombiana.

Esta sección cierra con el artículo de Yaneth Lizarzo Ortega, autora que comparte su investigación titulada: ***Análisis descriptivo de la forma como los estudiantes virtuales de pregrado profesional evalúan el rol del docente virtual: caso UNAB***, en la que se buscó identificar percepciones en los estudiantes de programas virtuales universitarios, en torno al rol del docente virtual desde esta modalidad de enseñanza.

La sección *Reflexiones* se compone de cinco artículos, los cuales invitan a nuestros lectores a encontrarse, disfrutar y dialogar con distintas propuestas escriturales. En primer lugar, se encuentra, ***La muerte como tema inmerso en la obra de Tomás Vargas Osorio: antología temática***, de Johan Flórez Hurtado. En este se analiza la muerte como pretexto de preparación desde la vida misma de Tomás Vargas Osorio. En segundo lugar, Mario Andrés Páez Ruiz, propicia un ejercicio de memoria y reflexión ante los aportes de Carmen Elisa Acosta Peñaloza, titulado: ***Las Funciones de la Crítica en la Investigación Literaria***.

Muerte y cuerpo en Antígona: una lectura desde el psicoanálisis, de Sebastián Patiño Villegas, es el tercer escrito, que vislumbra una reflexión sentida a partir de la lectura *Antígona* de Sófocles en torno a referentes epistémicos y teóricos del psicoanálisis. En cuarto lugar, ***Tango fatal, soberbio y bruto: El corajudo compadrito y el culto al cuchillo en Borges***, de Angie Andrea Arango, nos deleita con el conjugar de las palabras, la historia y los imaginarios en torno al texto: *Fervor de Buenos Aires* de 1923. Por último, se presenta la reflexión ***El patrimonio monumental bicentenario y la ruta turística "libertadora"***, de Luis Rubén Pérez, quien nos deja ver cómo Colombia ha encontrado en el turismo monumental una alternativa de desarrollo como parte de las apuestas culturales y la re-significación de la identidad nacional por parte de los viajeros internos.

Cerramos con la presentación de la Sección *Tercera orilla*, con dos propuestas. La primera, un compen-

dio de experiencias significativas en el aprendizaje formal del Programa de Gastronomía y Alta Cocina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y su intento por reconocer el contexto colombiano en tradiciones y procesos culinarios. Y por otro lado, Frank Rodríguez nos presenta una colección de imágenes titulada *Casa, Papel y Piedra*, en la que deja plasmada una representación icónica de los caminos de infancia, entre caminos, paisajes y fachadas.

Esperamos que estos artículos den lugar a extrapolar nuevas ideas a los investigadores en el campo socio humanístico y artístico a partir de sus diversas posibilidades de construcción de conocimiento. A todos nuestros lectores les extendemos un sentido agradecimiento por privilegiar nuestra revista para sus diferentes intenciones académicas.

Johanna Alexandra Quiroga Carreño

Directora Académica

Licenciatura en Educación Infantil

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Correo: jquiroga116@unab.edu.co

NUEVAS VIRTUALIDADES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA

Jhonattan Andrés Benavides Jurado

NEW VIRTUALITIES IN THE TEACHING OF LANGUAGE AND LITERATURE

RESUMEN

El temor ante el avance acelerado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no constituye una novedad psicofisiológica en la historia técnica o emocional del *homo communicans*, ni la virtualidad ha representado su descubrimiento más insubordinado. Antes bien, el arte escrito ha sido, milenariamente, el medio privilegiado del dominio humano sobre la virtualidad y, sin lugar a dudas, la herramienta predilecta de enseñanza de las lenguas. Una reflexión más serena y un memorial objetivo de su papel en la historia universal podrán despertar la fe en la mediación de las nuevas virtualidades para la enseñanza de Lengua y Literatura.

Palabras clave: virtualidad, literatura, idioma, comunicación, pedagogía. .

ABSTRACT

Fear of the accelerated advance of new information and communication technologies is not a psychophysiological novelty in the technical or emotional history of *homo communicans* and the virtuality has not represented its most insubordinate discovery. On the contrary, written art has been, for millennia, the privileged medium of human domination over virtuality and, without a doubt, the preferred tool of language teaching. A calmer reflection and strict remembrance of its role in universal history will awake faith in the mediation of new virtualities for the teaching of language and literature.

Keywords: virtuality, literature, language, communication, pedagogy.

AUTOR

Jhonattan Andrés Benavides Jurado

Maestría en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado en Lengua y Literatura de la Universidad de Salamanca.

Estudiante del programa de Literatura virtual de la Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: jbenavides158@unab.edu.co

Recibido: 22 de marzo 2018
Aprobado: 9 de octubre 2018

1. INTERNET, UN NUEVO CONTINENTE

1.1. Aproximación a la antropología de la comunicación

En el año 2012, Luis Duch y Albert Chillón publicaron el primer volumen de la obra *Antropología de la comunicación*. Pasaron cerca de cuatro años antes de que se publicara el segundo volumen, titulado *Sociedad mediática y totalismo*. Más allá del dato histórico de esta investigación, conviene decir que se trata de un trabajo realmente juicioso sobre el insustituible lugar de las mediaciones en las realidades humanas y sobre su protagonismo en el establecimiento progresivo de una cultura mediática “que ha devenido hegemónica y planetaria” (Duch y Chillón, 2016, p. 11).

Sus conclusiones no solo interpelan al conjunto de las ciencias sociales y a las humanidades sobre la necesidad de actualizar la teoría de la comunicación, sino que se constituyen en una novedosa propuesta antropológica. A partir de ella podría hablarse de un nuevo hombre, ya no solamente racional, social, sensible (capaz de afecto), religioso, sino comunicante (*homo communicans*) y, más aún, “conformado y modulado por las mediaciones que el «sistema tecnodigital» propulsa” (Duch y Chillón, 2016, p. 12).

A decir verdad, no es que la suya resulte ser una obra definitiva sobre el ser humano; pero, sin lugar a dudas, aborda cuestiones que, como es natural en el proceso evolutivo de las ciencias, ignoramos o evadimos porque suelen parecernos un conjunto más de asuntos que desestabilizan los paradigmas existentes y que no traen consigo más que problemas de los que parece mejor tomar distancia. Sin embargo, cabe decir que para Duch y Chillón (2012) es precisamente la situación del hombre actual, inmerso en la era de la información, la que ha permitido que las principales cuestiones de su obra salgan a flote y que el carácter de las mediaciones en la realidad

humana haya cautivado su interés investigativo para volver a las preguntas esenciales sobre el *anthropos*

Así, estos autores precisan que:

Los actuales *media*, tan variados, flexibles y ambiguos, son indispensables para renovar el gran interrogante antropológico de todos los tiempos –¿qué es el ser humano? –, imposible de responder de una vez por todas. En este asendereado arranque del siglo XXI, la antropología de la comunicación está llamada a ser *la antropología* a secas, no en única pero sí en relevante medida. (p. 55)

Mucho se ha elogiado esta obra y parece que ya es justo que las presentes páginas dejen de parecer una reseña para considerar ciertos tópicos que son vértebras de esta columna temática. El primero de ellos alude a la necesidad del ser humano de acortar la distancia entre sí mismo y su entorno, valiéndose de su propio cuerpo y de otras tantas mediaciones que encuentra fuera de él.

Tal argumento puede ser ilustrado por realidades que nos circundan, que experimentamos en primera persona o que han llegado a ser hitos de la historia reciente de las comunicaciones. Basta recordar –si es que no se conoce la historia de primera mano– el film de Fincher (2010), *The social network*, que narra los orígenes de Facebook. Este comienza con una escena en la que el protagonista (Mark Zuckerberg, interpretado por Jesse Eisenberg) fracasa en su intento de suscitar espacios de comunicación asertiva con una joven.

Parece osado el solo hecho de pensarlo, pero es precisamente este fracaso comunicativo el que desembocó en la creación de uno de los fenómenos sociales más estudiados en la actualidad: Facebook. El boom generado por esta y otras redes digitales afi-

nes es quizás una de las pruebas más latentes de la urgencia que experimenta el ser humano de acertar en el uso de mediaciones que le permitan resolver las ausencias y las distancias, tal como lo explicitan Duch y Chillón (2012):

La comunicación es inmanente al *anthropos* porque este se halla siempre alejado de los otros, del entorno, y de sí mismo; de ahí que se sienta urgido a resolver el perentorio e imposible afán que le impone su extrañeza. Los procesos comunicativos son ensayos de aproximación, esfuerzos por salvar disgregaciones y ausencias, distancias físicas y mentales (p. 33).

Lo anterior no solo se deduce de hechos surgidos tras la aparición de las nuevas tecnologías de la información, sino que es posible leerlo en el establecimiento de los más rudimentarios sistemas alfabéticos y, mucho antes de su aparición, en remotas fuentes arqueológicas que hablan de las primeras civilizaciones. Tal como lo relata el primer libro de la Torá judía y otros tantos textos asociados a extintas religiones mistericas, el ser humano halló la manera de establecer relaciones con su entorno, con los demás seres de su especie e incluso con deidades que, de acuerdo como lo relatan las tradiciones, tampoco escatimaron medios para atraer la atención de sus criaturas. A este respecto, conviene recordar algunos diálogos que se dan entre Yahvé –que sale al encuentro del hombre– y este último, que no consigue eludirlo (Gn 3,8-10; 4,9-10).

Queda claro que al hablar de una determinada práctica comunicativa debe aparecer, en el mismo plano, la alusión a las técnicas que median para que ocurra. Entre estas últimas, las más primitivas son esos rudimentarios intentos de escritura que hablan con firmeza del valor de la comunicación para el establecimiento de una cultura y, con ella, para el nacimiento de una civilización.

Al menos desde la invención de la escritura –una versátil *tekhné* de fijación del recuerdo, no se olvide–, sucesivas técnicas y procedimientos han ido ahormando no solo la expresión, transmisión y recepción de la cultura, en su acepción estricta, sino la misma civilización en sentido amplio. (Duch y Chillón, 2012, p. 14)

¿Cuál es la *tekhné* que está a la base de nuestra civilización, de esta nueva era? Siguiendo los planteamientos ya expuestos, es precisamente la amplia red de comunicaciones que se ha denominado Internet. Y aunque en pedagogía se ha venido hablando de la civilización del conocimiento –que tiene como materia prima la neurona– resulta más cercano a la realidad y a su devenir hacer referencia a una civilización digital que tiene como materia prima la información y como herramienta el ordenador, tal como lo refiere Dahlgren (2012):

La digitalización es, sin ningún género de dudas, la mayor tendencia tecnológica de los medios en la actualidad; las últimas dos décadas han presenciado una profunda transformación tecnológica de los medios que continúa acelerándose. Dicho de forma simple, está surgiendo un lenguaje electrónico común, basado en los “bits” del ordenador, para toda comunicación mediada (p. 193).

Esta era –no época, como parecía que se denominaría a finales del siglo pasado (Duch y Chillón, 2016)– que se ha venido gestando desde la modernidad, tal como lo reconocen Ciofalo y Leonzi (2013) “La modernità è lo scenario in cui si sviluppa compiutamente la comunicazione, così come noi oggi la conosciamo” (p. 125), es la era por excelencia del ser de mediaciones al que denominamos *homo comunicans*, tan necesitado de romper disgregaciones, ausencias y distancias,

tanto físicas como mentales. Es esta nueva visión del hombre –en clave de mediación– la que interpela a las ciencias humanas y –con no menor fuerza– a las didácticas, tan ocupadas en profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que dan lugar a nuevos hombres en nuevas sociedades.

1.2. El nuevo continente digital, ¿metáfora o realidad?

Fue apenas en la década de los 90 cuando comenzó a descubrirse, con lentos artilugios informáticos, un mundo de infinitas posibilidades: el mundo de Internet. Un par de años más tarde nadie sabía a ciencia cierta si la humanidad se encontraba ante una isla o un continente, parafraseando a Robinson Crusoe, personaje creado por Daniel Defoe. Empero, investigaciones como la publicada por De La Cueva (2001), en la misma web, bastaron para que este nuevo escenario pasara a adquirir convenientemente la categoría de continente, planeta y universo. Aunque tal estudio está desactualizado a nivel de datos estadísticos, el artículo que lo acompaña otorga una visión general de lo que significa la atribución de estas categorías a Internet. Su autor aborda la realidad de este nuevo «espacio geográfico» con cifras que ya en el año de su composición provocaron una alarma generalizada que advertía la mutación de un sinnúmero de experiencias humanas de mediación:

El ciberespacio, Internet, es ciertamente un Nuevo Continente. Su ocupación apenas ha comenzado y avanza aceleradamente. Y ya tiene dimensiones gigantescas. El “mundo” web de Internet es el fenómeno tecnológico de masas más espectacular de toda la Historia. Aún más, sociológicamente hablando es el fenómeno de masas “concreto” no bélico de más rápido crecimiento de la historia. (De La Cueva, 2001)

El uso de dicha categoría, resultante de la comparación entre el índice poblacional de los continentes existentes y el número de usuarios de Internet, permite constatar que la web se ha convertido en realidad ineludible para una gran parte de seres humanos en el mundo y que su uso sigue creciendo inusitadamente hasta confirmarse que la mayoría de los habitantes del planeta tienen que ver, directa o indirectamente, con esta nueva composición geográfica virtual.

Tal como ocurre en otros ámbitos de estudio, el uso de la expresión «continente digital» puede haber nacido como una metáfora para advertir la complejidad de las realidades que en torno a la web se entretrejan; sin embargo, esta dejó de ser una mera figura literaria desde que las estadísticas comenzaron a develar el promedio de tiempo que invierte un adulto joven revisando su teléfono inteligente o desde que algunas organizaciones como la *World Wide Web Foundation* se dieron a la tarea de renovar datos, minuto a minuto, del número real de usuarios en Internet:

The number of internet users has increased tenfold from 1999 to 2013. The first billion was reached in 2005. The second billion in 2010. The third billion in 2014. The chart and table below show the number of global internet users per year since 1993. (International Telecommunication Union and United Nations Population Division, 2014, párr. 2)

Más recientemente, en el Internet Trends Report 2017 –el resumen más influyente del estado de Internet y tendencias en el mundo de la comunicación– Mary Meeker, develó que el acceso a Internet crece un 10% al año. No cabe duda, tras leer estos datos, de que Internet es un verdadero lugar de encuentro en el que confluye una gran cantidad de hombres y mujeres de todas las edades. Si tal espacio permite establecer nuevas cartografías, su comparación con los continentes que aparecen en el mapamundi no es

ya un símil o una hipérbole, y no será descabellado descubrir en él nuevas mediaciones; esto es, nuevas personas ocupadas en la tarea, como ya fue señalado anteriormente, de gestar nuevas relaciones.

1.3. Nuevas geografías, nuevas relaciones y nuevos hombres

Ciertamente, el número de usuarios de Internet nos devela la magnitud del espacio geográfico virtual que se ha ido gestando. No obstante, vale decir que no fue exclusivamente el número de habitantes lo que permitió a Europa asumir a América como un nuevo continente. Más que la densidad poblacional, fueron las características del territorio inexplorado, hasta entonces, las que posibilitaron el uso de la misma categoría geográfica que hoy por hoy la Organización de las Naciones Unidas (ONU) usa para dar nombre a las cinco partes de tierra más extensas y culturalmente más próximas de la tierra. En dicho espacio se comprobó la existencia de una civilización (o de varias, si se tiene en cuenta que algunas se encontraban en un estadio diverso de desarrollo), con rasgos sociopolíticos, culturales y religiosos concretos.

En este orden de ideas, no cabe más que afirmar que Internet es, a la vez, mediación y espacio geográfico. Por ser mediación se constituye en el elemento primordial para interpretar la sociedad digital. Esto es, el tipo de relaciones entre emisores y receptores que usan la web como medio para transmitir un mensaje; por ser espacio, es condición esencial para la gestación de nuevas mediaciones que surgen del encuentro de quienes lo habitan.

Por ende, puesto que Internet es a la vez espacio y mediación –pero no actor de la comunicación, pues ni es emisor ni es receptor o perceptor– ¿de dónde procede el desarrollo de sus propiedades? Tal como lo reconoce Zanoni (2008), en esta civilización establecida en el continente digital, el protagonista sigue

siendo el hombre y –en términos de navegación– el usuario, quien ya no solo recibe información, sino que contribuye a la caracterización de su papel en la red y a la arquitectura de su entorno virtual:

Desde hace algunos años, el protagonista absoluto de Internet es el usuario. Vos y yo. Somos nosotros quienes producimos y consumimos contenidos (textos, fotos, audios, videos, links, etc.) y quienes nos unimos con otras personas para compartir información o para hacer nuevos amigos (p. 21).

En efecto, hace solo algunos años cabía pensar que el motor de la red eran los contenidos; es decir, la información que por su medio se compartía. El simple hecho de recordar la razón por la cual Internet existe nos obligaba a pensar que eran los datos los protagonistas de su evolución. Únicamente de este modo podía comprenderse por qué a mayor cantidad de datos, más acelerado se tornaba el crecimiento de la red.

Sin embargo, los datos pasaron a un segundo plano cuando el individuo –o usuario, como ya lo hemos llamado– llegó a constituirse en el banco informativo de la red y tal papel dejó de ser ejercido únicamente por organizaciones y Estados. De modo que los contenidos que circulan en Internet no son ya únicamente información codificada en mapas de bits, sino verdaderas dinámicas

sociológicas que, aunque pueden traducirse en términos aritméticos mediante la estadística, no están compuestas por bibliotecas informáticas que dan cuenta, por ejemplo, de estrategias de guerra, sino por los frutos de las relaciones entre usuarios que han ido conformando una civilización con un espacio geográfico virtual propio.

A este respecto resulta iluminadora la posición de Spadaro (2012), quien ha conseguido dilucidar al-

gunas de las problemáticas esenciales sobre una nueva sociedad que habita el espacio digital:

La società digitale non é più pensabile e comprensibile solamente attraverso i contenuti, ma soprattutto attraverso le relazioni e lo scambio dei contenuti che avviene all'interno delle relazioni tra persone. La base relazionale della conoscenza in rete è radicale. Infatti, grazie alla logica dei link ogni contenuto può essere messo in diretta relazione con altri contenuti della rete, dovunque essi siano depositati (p. 69).

De modo que, si la sociedad digital es comprensible a través de las relaciones que en ella se establecen, es necesario caracterizarlas con el fin de, a su vez, fijar una idea de lo que significa para nuestro momento histórico la aparición de un nuevo continente. No obstante, más allá de poder hablar de un tipo único de relaciones, conviene reconocer con Sanabria (2011) que el mundo virtual es un abismo entre proximidad y lejanía en el que se construye una pluralidad de sentidos y en el que no cabe la idea del deber ser. Más aún, tal como lo afirman Duch y Chillón (2016), “el caudal de prácticas, estilos y productos que la *mediosfera* incluye es tan ingente, y tan vertiginosas sus mutaciones a lomos de la tecnología digital, que no hay mente capaz de dar cuenta de él con suficiente completud y profundidad” (p. 11).

En otras palabras, la multiplicidad de sentidos y la imposibilidad de establecer prototipos mediante una deontología, nos obliga a pensar en la pluralidad de relaciones que pueden establecerse en este nuevo espacio digital. No es esta una evasiva para huirle a la caracterización; puesto que, si de definir se tratara, podría acudirse a visiones pesimistas de estas nuevas relaciones o hablar, desde la esperanza, de un escenario de encuentro y detenerse en una visión del ya activo continente digital que, bien

sea optimista o pesimista, no deja de ser un osado acercamiento a relaciones que en cuanto se definen ya han mutado con el surgimiento de nuevas mediaciones. A esta idea de una estructura que se alimenta de relaciones y cuya arquitectura potencia el intercambio, Cobo y Pardo (2007) la describen del modo que aparece a continuación:

La estructura tecnológica se expande de manera conjunta con las interacciones sociales de los sujetos que utilizan Internet. Bajo esta idea, cada vez que una persona crea un nuevo enlace la Red se complejiza y, por tanto, se enriquece. La idea de una arquitectura de la participación se basa en el principio de que las nuevas tecnologías potencian el intercambio y la colaboración entre los usuarios (p. 49).

De modo que podríamos limitarnos a referir, con Malini (2013), que Internet es un espacio en el que confluyen relaciones que divagan entre lo real y lo virtual (entre proximidad y lejanía) y en el que múltiples voces se van adecuando a la mutación de la mediación. Su visión, aunque política por la naturaleza de su estudio, revela cómo este encuentro entre realidad y virtualidad propicia una interacción solidaria entre heterogeneidades.

No espaço dialógico da realidade virtual da Internet, a sociedade se revelaria “um corpo multivozes metamorfoseando-se”, implicando para a democracia, real ou virtual, a necessidade de sustentar a interação ou a solidariedade das “vozes” do seu corpo e, ao mesmo tempo, de respeitar sua heterogeneidade (p. 78).

Por otro lado, si fuera menester una ejemplificación de lo ya dicho, tal como se hizo en un apartado anterior, conviene acudir a uno de los trabajos ci-

nematográficos de Jonze (2013) que evidencia los más sorprendentes matices que puede tomar una relación gestada desde lo virtual. *Her* es un film futurista ambientado en Los Ángeles que narra el drama amoroso entre Theodore Twombly (interpretado por Joaquin Phoenix) y un avanzado sistema operativo inteligente, sensible y hasta simpático.

Más allá de describir el tipo de relaciones que surgirán en un futuro cercano, Jonze nos permite acercarnos a una situación que ya es visible a la vuelta de la esquina: hombres y mujeres que dependen de mediaciones electrónicas para establecer vínculos y cuyas relaciones, en algunos casos, se reducen al trato con sus dispositivos electrónicos, bien sean computadoras, teléfonos móviles o lentes que permiten no solo ver un entorno sino fotografiarlo y almacenar dichas tomas en un disco duro o en la misma nube.

Es quizás en personas que encarnan al protagonista ficticio de Jonze, Theodore Twombly, en quienes las paradojas del *homo communicans*, precisadas por Ciofalo y Leonzi (2013), toman cuerpo. El hombre que se define por sus mediaciones es un hombre nuevo que solo pudo haber surgido en un espacio en el que la mediación determina la relación del ser humano consigo mismo, con su entorno y con los demás seres de su especie.

L'homo comunicans, dunque, riassume in sé lo slancio verso l'innovazione e la resistenza nei confronti del cambiamento, la ricchezza delle tante occasioni di interazione e relazione e la paura della solitudine, la crescente necessità di essere continuamente connesso e l'ossessione di non riuscirci, l'aspirazione alla libertà e alla individualità e a la schiavitù nei confronti del consumo, delle mode e della frenesia comunicativa (Ciofalo y Leonzi, 2013, p. 137).

Por tanto, si hemos reconocido que existe una nueva cartografía en la que debería aparecer un continente transversal, donde confluyen personas de diversas latitudes, también debemos reconocer la gestación, en tal entorno, de nuevas relaciones. Estas últimas han cobrado tanta importancia que no son ya meros datos los que determinan el crecimiento de la web sino la aparición de nuevas mediaciones usadas por seres cuyas paradojas se agudizan en entornos digitales, como las populares redes sociales.

2. LA METAMORFOSIS DE LO REAL

“Tras abrir los ojos, se vio a sí mismo convertido en un insecto”. Esta no es una frase tomada del libro *Die Verwandlung* de Franz Kafka, aunque así parece; es el comienzo del relato, en tercera persona, de la primera experiencia con HMD (head-mounted display) de un jugador. Sin lugar a dudas, el relator ignoraba que sus palabras ya habían sido escritas antes y que constituían una de las sentencias más reconocidas de la literatura alemana. Estamos ante un hecho real que ya fue tal en 1915, cuando salió a la luz la publicación kafkiana. Ahora bien, ¿qué es aquello que lo hace más real en la actualidad que entonces?; ¿qué lo hace más virtual ahora que si llegara a darse en un entorno no concebido hasta hoy?

No hace falta, para el fin que justifica estas páginas, establecer niveles de realidad a fin de responder las preguntas precedentes; basta reconocer algunas de las múltiples formas que esta puede tomar y que ha tomado desde mucho antes de que Jaron Lanier hablara de realidad virtual o de que el doctor angélico usara el término *virtualis* para referirse a aquello “que tiene la capacidad de funcionar como algo aunque realmente –o «actualmente», dirían Santo Tomás o Aristóteles– no lo sea, algo que sin ser real produce el mismo efecto que si lo fuera” (Biosca, 2009, p. 35).

Bien es sabido, por ejemplo, que Homero no es el padre de la historiografía occidental y que La Odisea no constituye un relato histórico, en los términos en los que actualmente definimos la historia. No obstante, el rasgo de irrealidad que excluye esta obra homérica del cúmulo de libros que encabeza la *Historiae* de Heródoto no fue impedimento para que fuera leída por los griegos como la mismísima memoria de Grecia. Más aún, muy por encima de la recurrencia a la imaginación, la obra continúa siendo hasta el presente una fuente de información veraz sobre cuestiones que serían incognoscibles sin el mito o la Arqueología.

Este es solo un ejemplo de la literatura clásica, que ilustra cómo los avances en materia de realidad virtual y las reflexiones por ella suscitadas han provocado el distanciamiento de la concesión definitiva del atributo de irreal a una cosa por el mero hecho de haber sido concebida en el cerebro humano antes de cosificarse y hacerse sensorial. Al ejemplo homérico podríamos sumar otros testimonios literarios que evidencian cómo mucho antes de que la virtualidad interpelara a las ciencias humanas y sociales, la realidad se había metamorfoseado gracias al poder ejercido por la literatura en los lectores. No obstante, de forma paradójica, en medios académicos y artísticos pervive la subestimación de todo cuanto se encuentre mediado por las tecnologías de la información y la comunicación –distractores virtuales o digitales–, mientras se mantiene vivo el poder del papel como único mediador capaz de traer a la existencia toda forma de razonamiento o arte escrito.

A pesar de lo dicho, resulta innecesario retornar a la discusión sobre aquello que realmente es arte, a fin de no deambular hasta caer en un laberinto. Empero, viene bien anotar que la sola duda sobre cuánto se considera real daría lugar a un nuevo capítulo en dicho debate. Y si el anterior vericuetto resulta innecesario, aquello que exige una revisión atenta

es cómo la realidad misma, tal como lo reconocen Duch y Chillón (2012), puede constituir una hoja en blanco a merced de aquel que la afronta:

La psiqué no es una tábula rasa en la que presuntamente se imprimirían, por decirlo así, las sensaciones inducidas por los estímulos externos, una suerte de emulsión virgen que tomaría la forma de lo recibido de forma pasiva. Sucede, de hecho, que es ella la que activamente, gracias a la imaginación, muta el trato sensorial con «lo real» [...] «Lo real» es, como tal, enigmático e incognoscible en última instancia, eso que existe con independencia de los designios del *anthropos* y se opone a ellos; hasta tal punto que, enfrentado a «ello» sin cesar, este tiende a construir un *mundus* a su semejanza e imagen, uno o diversos orbes imaginarios que preña de sentido y en los que su nudo «existir» deviene «vida» en sentido estricto (p. 236).

Considerado este postulado, la metamorfosis de lo real no es una mera metáfora que da cuentas de las múltiples facetas que puede asumir un hecho en el ámbito narrativo, sino que es la expresión más cercana a la manifestación de lo real. Así pues, aquella máscara que asume el *anthropos*, denominada personalidad (palabra de origen griego), equivaldría –guardadas las proporciones– a las manifestaciones de la realidad; esto es, a sus formas cambiantes.

Ya en el siglo IV de nuestra era, nos fue legado un ejemplo fehaciente del poder ejercido por la narrativa en la realidad. En el primero de los libros de sus *Confessionum* –obra que devela una lucidez psicológica poco común para la época–, Agustín de Hipona relata el resultado de un ejercicio de introspección que le permite poner en entredicho su actuación frente a la literatura:

Quid enim miserius misero non miserante se ipsum et flente Didonis mortem, quae fiebat amando Aenean, non flente autem mortem suam, quae fiebat non amando te, Deus, lumen cordis mei et panis oris intus animae meae et virtus maritans mentem meam et sinum cogitationis meae?

De inmediato, se advierte que el lamento de Agustín, en forma de pregunta, no tiene un fin estético sino analítico: poner en entredicho el nivel de afectación que generaron, durante su estudio de Gramática y Retórica, las narraciones clásicas. El mismo juicio que efectuamos en contra de la realidad virtual hoy, lo abrió en su tiempo Agustín para judicializar la narración sobre el suicidio de Dido por amor a Eneas: ¿cómo es que un hecho que carece de existencia actual puede provocar las mismas emociones que podría generar si abandonara su capacidad de ser (virtualidad) para ser actualmente?

Puede que los testimonios más antiguos de las relaciones entre lectores y textos nos conduzcan hasta los primeros vestigios arqueológicos de la humanidad, de modo que remontarse a la prehistoria de la virtualidad exigiría el paso a través de la narración escrita y de las tradiciones orales de las comunidades más antiguas. Incluso la más versátil *tekhne* de fijación del recuerdo, como ya lo mencionamos en el primero de los apartados, debió permitirle a la realidad asumir ciertos estados de transgresión de estereotipos socialmente aceptados. Razón tienen, en este sentido, Duch y Chillón (2012) al afirmar que:

El relato comparte con el arte, la poesía, la religión y el mito la aptitud de trascender el simple entendimiento –el *esprit géométrique* que Pascal asignaba a las ciencias naturales y exactas– para alcanzar el *esprit de finesse*: una «comprensión» (*Versehen*) de tenor cualitativo que requiere el simultáneo

juego de *logos* y *mythos*, concepto e imagen, efectividad y afectividad, análisis y síntesis: de razón y sensibilidad, en suma” (p. 296).

A modo de apéndice de este apartado, además de lo ya mencionado, cabe decir que el texto del hiponense revela el papel que desde la antigüedad desempeñaba la literatura en la enseñanza de idiomas. No cabe duda que la narrativa, vinculada estrechamente a la escuela, bien sea como sierva de esta o como compañera, ha sido el escenario de encuentro de un número impensable de experiencias humanas de formación.

3. EL MAESTRO DE LENGUA Y LITERATURA EN TIEMPOS DE PANMEDIACIÓN Y TOTALISMO

Ciertamente, como se ha dicho en reiteradas ocasiones, Internet es, hoy por hoy, una realidad ineludible para la educación. Su acelerado crecimiento ha llegado a valerle la calificación de continente digital, en términos de virtualidad, y progresivamente ha ido exigiendo nuevas formas de situarse frente a la realidad. “La crescita esponenziale e inarrestabile del web, ossia la Rete di internet, ha provocato una modificazione degli stili di vita, dei processi di costruzione della conoscenza, delle stesse necessità e aspettative dell’umanità odierna” (Ricciari, 2011, p. 13).

A esta capacidad de abarcar todas las realidades humanas y a la necesidad del *anthropos* de ser, exclusivamente a través de las mediaciones, la denominamos panmediación. A modo ilustrativo, convendría recordar el ingenioso filme que dirigió en 2014 Wally Pfister; este relata los esfuerzos que Will Caster (interpretado por Johnny Depp) invierte en la creación de una máquina con conciencia colectiva y autosuficiente. Las consecuencias de su ingenioso proyecto resultan devastadoras para cualquier ciudadano del siglo XXI, a pesar de que este ya ha comenzado a experimentar situaciones que, vistas a

través de una pantalla, parece que hacen parte de un ingenioso libreto de ciencia ficción.

Estas realidades han dejado de pertenecer al dominio de lo imaginario y lo utópico y están exigiendo indagar sobre la posibilidad de concebir un humanismo sin hombre (Finkielkraut, 2006); es decir, si Internet ha resultado ser la culminación y no una mera etapa del progreso técnico para que, por primera vez, nos estemos viendo abocados a concebir un ser capaz de construirse a sí mismo a través de las mediaciones que abarcan todas sus realidades.

Continuando con una lectura del argumento de *Transcendece* no solo podríamos evidenciar los peligros que nacen de la idea de un ser humano que se construye a sí mismo, sino que, gracias al dominio de la información, terminaría adquiriendo el estatus de conciencia colectiva y obteniendo el control cosmológico total. El final de la cinta sugiere que esta realidad no sería tan caótica como beneficiosa para el universo y concretamente para el ser humano. Sin embargo, tal como se pregunta Finkielkraut (2006), ¿estaremos realmente preparados para asumir la utopía de un mundo ordenado por una inteligencia superior?

¿Quién de nosotros desearía realmente vivir en la ciudad ideal o en ese mejor de los mundos donde la imperfección de las leyes humanas cedería ante el rigor de las leyes naturales, donde el desorden del debate retrocedería frente al orden de los procesos técnicos? (p. 51).

No estamos tan lejos, de acuerdo con Duch y Chillón (2016), de experimentar el dominio de las mediaciones. Más aún, ellos ya le han dado el nombre de totalismo (redefinición del totalitarismo) y, aunque no se lo atribuyen a una conciencia artificial superior, se lo otorgan a los actuales poderes instituidos que se valen de las mediaciones para ejercer su dominio:

“Empalabramientos, iconismos y liturgias conforman la triada discursiva que todo poder convoca, a fin de ahorrar, las mentalidades de sus partícipes, cómplices y súbditos” (p. 209).

3.1. Comunidad entre virtualidades

Recientemente, la Biblioteca Nacional y el Ministerio de Cultura de Colombia, bajo el lema “Lee lo que quieras, pero lee”, lanzaron una iniciativa para ampliar el concepto de lectura y promover hábitos en torno suyo, según lo manifiestan en su sitio web, sin prestar mayor interés a la mediación a la que se acceda para lograrlo. Sin ir más allá de lo que se puede ver a simple vista, esta es una de las tantas evidencias de que Internet está pasando de ser el simple banco de datos, al cual se accedía para extraer información codificada, a convertirse en un espacio afable de encuentro real y creativo entre el usuario y los contextos que ofrece la virtualidad.

La multiplicidad de experiencias que pueden brotar de cada encuentro en este continente es tan abierta y, paradójicamente, susceptible de categorización que podríamos atribuirle las mismas palabras que Borges (2009) usó alguna vez para referirse a la Biblioteca de Babel: “Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden)” (p. 866).

Esta infinitud (de relaciones y formas de ser) que ofrece el nuevo continente abre las posibilidades de acción, no solo al afanado buscador de pasatiempos sino al curioso investigador o al inquieto aprendiz. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación ya no constituyen una mera autopista de acceso para el usuario, sino que, tal como lo describen Monereo y Coll (2008), han pasado a ser un laboratorio que podría colmar su tiempo escolar:

La exigencia de que las TIC estén presentes en las escuelas no plantea pues duda alguna. La cuestión es más bien, como señala BRUNNER (2000), la extensión y el sentido de esta presencia. No es lo mismo considerarlas una fuente de información que un laboratorio donde experimentar la manipulación de variables o un medio de construcción de conocimiento a través de la interacción social. Tampoco es igual pensar en el ordenador como un instrumento educativo, totalmente incorporado al quehacer cotidiano de profesores y alumnos, que pensar en él como un pasatiempo al margen de la vida escolar (p. 43).

Así las cosas, ha de reconocerse que el rol del maestro, tal como es actualmente concebido, tiende a la extinción. Decir que las nuevas escuelas ya no requieren un cuerpo docente no resulta tan descabellado si nuestro objetivo se resume en enfrentar las nuevas mediaciones contra el modelo tradicional de escolaridad. Más aún, “si las escuelas insisten en las prácticas convencionales obsoletas que definen a la mayoría de las instituciones actuales, alejadas e ignorantes del caudal de vida que desborda a su alrededor, corren el riesgo de convertirse en irrelevantes” (Pérez, 2012, p. 70).

Si, en cambio, aceptamos que un nuevo entramado de relaciones, de seres humanos y de cartografías nos permiten redefinir la labor del maestro, deberemos admitir con Barroso y Cabero (2013) que una escuela para la incertidumbre, el caos y la transformación exige un currículo flexible, innovador y diverso, a fin de que el alumno se forme para la creación y no para la reproducción.

En esta nueva escuela, la comunión entre virtualidades es un imperativo. Esto quiere decir que la única realidad posible en la cual estén inmersos los estu-

diantes no puede ser aquella que se dé escuetamente en el aula sin mayor mediación que la palabra hablada. Tal vez no estemos preparados para asumir en la escuela un “aprendizaje de código abierto”, en el que el aprendiz define su propio currículo en función de sus intereses y propósitos, mientras va configurando su proyecto personal, social y profesional (Pérez, 2012), pero sí están dadas las condiciones para abrir paso al infinito abanico de posibilidades que ofrece el encuentro entre los contextos en los que se desenvuelve el estudiante y aquellos que brotan de Internet.

Un ejemplo de comunión entre virtualidades lo constituye el proyecto *Buenas prácticas con TIC en un taller de cuentos* de Correa y Gutiérrez, incluido en el tomo Políticas educativas y buenas prácticas con TIC de Pons, Area, Valverde y Correa (2010), desarrollado en la escuela rural española Ispaster. El fin de este proyecto era recuperar la memoria y las narrativas de las personas mayores de la comunidad para “preservarlos del olvido y del tiempo”, a través de la creación de cuentos digitales.

Si tal como mencionamos en el apartado anterior, la virtualidad no reside de forma exclusiva en los entornos digitales sino que reviste los ámbitos artísticos más diversos que permiten al *anthropos* deambular entre la realidad actual y las realidades potenciales, los relatos Arto Lapurra y Txanton Peperri (títulos dados a las narraciones resultantes de la experiencia pedagógica ya mencionada) son una conjunción entre la historia que constituye el ser actual de una comunidad, la virtualidad pretérita propia del mito o la leyenda –que ocultan sentidos más profundos que aquellos que se pueden percibir sensorialmente– y la recreación, a través de multimedia (imágenes, animaciones, sonidos, etc.), de un relato que abandonará su estatus de potencialidad en cada nuevo encuentro con la memoria colectiva de una comunidad.

Visto lo anterior, no queda duda de que realidad, vir-

tualidad, literatura y didáctica constituyen conceptos que no solo se asocian dentro del marco narrativo de los libros, sino que su potencial capacidad educativa les permite asociarse –y ya lo han hecho– en escenarios virtuales de comunicación. La narrativa digital es, quizás, el paso más adelantado en este aspecto: las posibilidades que brinda el hipertexto facilitan la participación del receptor en la creación del mensaje; esto es, la intervención del lector en la fase re-creativa de la obra, tal como ocurre en los videojuegos.

No obstante, cabe señalar que, aunque la creación de herramientas digitales demanda inversión tecnológica, económica y profesional especializada, los medios existentes ya en la red pueden propiciar el encuentro antes señalado, tal como ocurre con los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), cuya infraestructura son las redes sociales. Por su medio es posible llevar a cabo múltiples actividades y conexiones que aportan información de forma ágil y sencilla, así como establecer redes de contacto y grupos sociales para desarrollar proyectos tanto académicos como culturales (García, 2013).

3.2. El ocaso de los saberes

Aunque el origen de la palabra competencia se remonta al siglo XV y en el contexto educativo a las facultades de Psicología del siglo XVIII, en Lingüística su aparición se relaciona con el culmen de la sexta década del siglo XX y con el estadounidense Noam Chomsky. Dicho término fue ampliado por Hymes (1996) una vez que advirtió cómo

la vida humana parece estar dividida entre la competencia gramatical, una especie de poder ideal derivado innatamente, y la actuación, una exigencia que se asemejaría más bien al morder del fruto prohibido, que arroja al hablante oyente perfecto a un mundo imperfecto (p. 17).

Caminamos, entonces, hacia la proposición casi centenaria de una concepción educativa adoptada por organismos internacionales y gobiernos nacionales, que aún encuentra impedimentos para permear las instituciones educativas. Ciertamente, dado el caso de la enseñanza de la Lengua, un esquema de saberes basado en la transmisión gramatical y sintáctica resulta más cómodo a la hora de planear, desarrollar y evaluar las realidades de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que, tal como lo afirma Hymes (1996), su perfección se conserva hasta que son confrontados con la realidad.

La mediación de la virtualidad facilita una evaluación real de las capacidades comunicativas en determinado idioma (y a pesar de él, cuando la discapacidad lo exige) y el planteamiento de estrategias que propenden por la priorización de la comunicación oral y escrita real y no hipotética. La recurrencia a las herramientas digitales que ofrece un sitio web exige, además, el reconocimiento de competencias comunicativas que no estaban contempladas en la escuela tradicional y que podrían enunciarse en términos de capacidad, de acuerdo con la propuesta de Pérez (2012):

- a. Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, las herramientas simbólicas que ha ido construyendo la humanidad hasta nuestros días.
- b. Capacidad para vivir y convivir democráticamente en grupos humanos cada vez más heterogéneos, en la sociedad global.
- c. Capacidad para vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital (p. 149).
- d. En el continente virtual resulta imposible desarrollar una de estas competencias de forma independiente. La mediación

digital extiende un abanico de posibilidades para que el docente pase de ser un espectador que revisa saberes a ser el actor de un proceso que exige el desarrollo de habilidades y destrezas. Tal parece que, de igual forma que ocurre con Alicia (de Lewis Carroll), una vez que el aprendiz ha abierto la puerta que lo conduce hacia la realidad virtual recreada en su mente, el retorno a la “realidad” se torna lento y simple.

3.3. Homo communicans

La transformación de las prácticas pedagógicas no solo se remite a la evolución de la didáctica sino a las exigencias comunicativas de cada época y lugar. El paso de la comprensión del ser humano como un animal que “sabe que sabe” a un ser de mediaciones que necesita comunicar, implica también una nueva visión del idioma.; esto es: el paso de árboles de palabras entrelazadas mediante reglas preestablecidas a “medios de comunicación” que rompen fronteras entre naciones y que posibilitan una mejor interacción entre comunicantes que comparten y no el mismo código lingüístico.

Reconocida esta realidad, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se constituyen en oportunidad de mejoramiento y no en obstáculo para el fin de toda acción educativa. Aquellos elementos que, aparentemente, hacen las veces de ruido en el acto comunicativo-educativo entre emisor (docente) y receptor (estudiante), se pueden constituir en canal efectivo de comunicación entre agentes educativos. Así las cosas, el que antes era receptor unipersonal pasa a ser emisor-receptor pluripersonal, puesto que se nutre de cientos de mediaciones digitales que incluyen a otros docentes (virtuales o reales); en adición, el papel del receptor pasa a ser el de receptor-emisor activo que contribuye tanto en la evolución

y replanteamiento del conocimiento como en la adquisición de competencias y en el replanteamiento de las interacciones –cuyo ejemplo más reciente y fehaciente es el surgimiento de una comunicación mediada por emoticonos–.

Aunque aún hay un camino largo por recorrer en este orden, el área de Lengua y Literatura tiene la posibilidad de poner en marcha una serie de mediaciones digitales que podrían influir en la realidad general de las instituciones educativas: una evaluación más eficaz (tanto logística como pedagógicamente hablando) del proceso de aprendizaje lingüístico; una comunicación más fluida e interactiva entre los actores de la educación, que rebasa límites geográficos; una integración de herramientas adecuadas al ritmo de aprendizaje idiomático de cada estudiante; una participación más activa de las familias y de otros involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y un seguimiento de los avances más asequible a los implicados en el aprendizaje y/o conocimiento de una lengua.

4. NUEVOS HORIZONTES

Internet es un espacio en el que confluyen relaciones que divagan entre lo real y lo virtual (entre proximidad y lejanía) y en el que múltiples voces se van adecuando a la mutación de los medios. Es, a la vez, medio y espacio geográfico; en otras palabras, se constituye en el elemento primordial para interpretar la sociedad digital y es condición esencial para la gestación de nuevas formas de interacción, incluso pedagógicas.

Esta realidad ha dado lugar a la necesidad del *anthropos* de ser exclusivamente a través de las mediaciones (panmediación) y ha concedido a los gobiernos la capacidad de moldear mentalidades a través de empalabramientos, iconismos y liturgias (totalismo). Así las cosas, urge que el docente se aparte del estancamiento o la reproducción de esquemas y contenidos y se empeñe en la construcción de

currículos flexibles, innovadores y diversos, a fin de que sus alumnos se formen –en la era digital– para la creación, a partir de competencias, y no para la reproducción de saberes.

Y puesto que la virtualidad no reside de forma exclusiva en las nuevas tecnologías, sino que alcanza los ámbitos artísticos más diversos que permiten al *anthropos* deambular entre la realidad actual y las realidades potenciales, el área de Lengua y Literatura cuenta con un saber milenario en su manejo. Realidad, virtualidad, literatura y didáctica de la lengua constituyen conceptos que, asociados en escenarios virtuales de comunicación, pueden propiciar el encuentro de usuarios dispuestos a ejecutar múltiples actividades y conexiones además de establecer redes de contacto y grupos sociales para desarrollar proyectos tanto académicos como culturales.

Debido a este marco de realidad, el horizonte de las herramientas digitales, integradas a los contextos educativos, se amplía para generar espacios de comunión entre virtualidades que involucran a los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Mediante los metalenguajes e hipertextos de la web, esta iniciativa ha pasado a ser un gran hipervínculo, a través del cual se integra la comunidad educativa: las familias se suman a los procesos educativos, los estudiantes fortalecen sus competencias para el dominio de un idioma, accediendo a bibliotecas de saberes en contexto, y los maestros enriquecen su experiencia pedagógica hasta convertirla en memoria histórica para los centros educativos.

REFERENCIAS

Aguaded, J. y Cabero, J. (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid, España: Alianza.

Barroso, J. y Cabero, J. (2013). *Nuevos escenarios*

digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular. Madrid, España: Pirámide.

Biblioteca Nacional de Colombia. “Lee lo que quieras, pero lee” es la nueva campaña de la Biblioteca Nacional de Colombia para promover la lectura. Recuperado de <http://bibliotecanacional.gov.co>.

Biosca, A. (2009). Mil años de virtualidad: origen y evolución de un concepto contemporáneo. *Revista de filosofía*. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com>.

Borges, J. (2009). *Obras Completas*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Bunge, M. (1990). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Castañeda, H. (2011). *Navego, luego existo*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Ciofalo, G. y Leonzi, S. (2013). *Homo Communicans. Una specie di/in evoluzione*. Roma, Italia: Armando Editore.

Cobo, C. y Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. México D.F., México: Flacso y Grup de recerca d'interaccions digitals.

Dahlgren, P. (2012). Paisaje mediático cambiante y participación política. En M. De Moragas (Ed.). *La comunicación: de los orígenes a internet* (pp. 179-210). Barcelona, España: Gedisa.

De La Cueva, J. (2001, diciembre). *El ciberespacio, un nuevo continente que crece explosivamente*. Recuperado de <http://www.rebelion.org>.

Dicasterio para la Pastoral Juvenil Salesiana. (2014).

La pastoral Juvenil Salesiana. Cuadro de referencia. Roma: S. D. B.

Duch, L. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones, antropología de la comunicación*. Madrid, España: Herder.

Duch, L. y Chillón, A. (2016). *Sociedad mediática y totalismo, antropología de la comunicación*. Madrid, España: Herder.

García, A. (2013). Las implicaciones educativas de las redes sociales. En Aguaded, J. y Cabero, J. (Ed.) *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad* (pp. 91-116). Madrid, España: Alianza.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función, (9), 13-37. Recuperado de: <http://revistas.unal.edu.co>.

International Telecommunication Union y United Nations Population Division. (2014, julio). Internet Users. Recuperado de Internet Live Stats (www.InternetLiveStats.com) Elaboration of data by International Telecommunication Union (ITU), World Bank, and United Nations Population Division.

Landeta, A. (Ed.). (2015). *Global e-learning*. Madrid, España: Universidad a distancia de Madrid.

Malini, F. (2013). *A internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.

Meeker, M. (2017). *Internet trends report*. Recuperado de <http://www.kpcb.com>.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de: <http://diae.mineducacion.gov.co>.

Monereo, C. y Coll, C. (Eds.). (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid, España: Morata.

Monedero, C. (2011). Competencias profesionales en continua mutación. En Ríos, J. y Ruiz, J. (Ed.) *Competencias, TIC e innovación* (pp. 53-65). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.

Pons, P., Area, M., Valverde, J. y Correa, J. (Eds.). (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona, España: Graó.

Sanabria, F. (2011). *Querer –crear– vislumbrar lo virtual hoy*. En F. Sanabria (Ed.). Vínculos virtuales (pp. 9-28). Bogotá, Colombia. Universidad Nacional.

Spadaro, A. (2012). *Cyberteologia. Pensare il cristianesimo al tempo della rete*. Milán, Italia: Vita e Pensiero.

Zanoni, L. (2008). *El imperio digital*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.

Filmografía

De Luca, M., Rudin, S. Spacey, K. (productores). Fincher, D. (director). (2010). *The Social Network* [cinta cinematográfica]. EE. UU. Michael De Luca Productions. Ellison, M., Jonze, S., Landay, V. (productores). Jonze, S. (director). (2013). *Her* [Cinta cinematográfica]. EE. UU. Annapurna Pictures.

Nolan, C., Thomas, E., Johnson, B., Kosove, A., Cohen, K., Polvino, M., Marter, A, Valdes, D., Ryder, A. (productores). Pfister, W. (director). (2014). *Transcendence* [Cinta cinematográfica]. EE. UU. Alcon Entertainment.

PERCEPCIONES DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

Francisco Javier Cortázar Rodríguez

GENDER PERCEPTIONS AT THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA, MEXICO

RESUMEN

En este trabajo se presentan algunos resultados cuantitativos sobre la situación de género en la Universidad de Guadalajara, México. Los resultados provienen de una encuesta sobre percepción de género realizada a mediados de 2017 en la Universidad. Nuestro objetivo era conocer algunas de las percepciones de género que tiene el estudiantado, el personal administrativo y el personal académico de la institución. A partir de estos datos se puede diseñar una serie de medidas y pautas con el objetivo de contrarrestar las brechas de género existentes. El total de encuestas aplicadas fue de 4,288, de ellas correspondieron 1,917 al estudiantado (licenciatura y posgrado), 1,244 al personal administrativo (mandos medios, secretariado, mantenimiento, aseo, choferes) y 1,127 al personal académico (profesores-investigadores de tiempo completo, profesores de medio tiempo y de asignatura). La encuesta se aplicó en los 15 centros universitarios

que forman la universidad (7 en la Zona Metropolitana de Guadalajara y 8 en las restantes regiones del estado), así como en el Sistema de Universidad Virtual (SUV). Entre los principales resultados encontrados señalamos la persistencia de estereotipos de género que impiden el adecuado desarrollo de las mujeres en la vida universitaria, así como altos porcentajes promedio de alumnas (48.8%) que han sido acosadas y hostigadas por algún miembro de la comunidad universitaria. También encontramos que la legislación interna de la universidad no contempla una perspectiva de género ni sanciones ni medidas para erradicar el problema del acoso y hostigamiento, lo que contribuye a que el problema no sea reconocido y se perpetúe.

Palabras clave: Estereotipos sexuales, Acoso y hostigamiento sexual, Discriminación sexual, Enseñanza superior.

AUTORES

Francisco Javier Cortázar Rodríguez

Correo electrónico: francisco.cortazar@academicos.udg.mx

Doctor en Ciencias de la Información y de la Comunicación
Universidad de París 13.

Docente investigador

Universidad de Guadalajara

ABSTRACT

In this work, we present some quantitative results of the gender situation at the Universidad de Guadalajara, Mexico. The results came from a survey on gender perception carried out in 2017 at the University. Our objective was to know some of the gender perceptions in students, administrative staff and academic staff of the institution. Based on these data, a series of measures and guidelines can be designed with the objective of counteracting against the gender gap. The number of surveys applied was 4,288 cases: 1,917 to students (undergraduate and graduate), 1,244 to administrative staff (middle management, secretarial services, maintenance staff, janitors, drivers) and 1,127 to academics (full-time faculty-researchers, part-time and subject teachers). The survey was applied in the 15 university centers (7 in Guadalajara city and 8 in the other regions of the state), and in the Virtual University System (SUV). In the main results we found

the persistence of gender stereotypes that prevent the proper development of women in university life, also a high average of women students (48.8%) who have been sexual harassed by a member of the university community. We found also that the university's internal legislation does not include a gender perspective, sanctions and measures to eradicate the problem of sexual harassment. This contributes to the problem it is not being recognized therefor, it is perpetuated.

Keywords: Sex stereotypes, Sexual harassment, Sex discrimination, University education.

Recibido: 12 de septiembre 2018
Aprobado: 9 de octubre 2018

INTRODUCCIÓN

Últimamente, las mujeres han ingresado a la educación superior en números cada vez más importantes: un territorio tradicionalmente considerado como masculino (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p. 26). En la educación superior persisten actitudes y valores que van en contra de la integridad de las mujeres y favorecen a los hombres, tanto de forma abierta como encubierta, tal como han demostrado diversas investigaciones llevadas a cabo en México en instituciones de educación superior, entre ellos podemos enumerar los trabajos de Rebelín Echeverría, Leticia Paredes y María Kantún (2017), Celia Magaña y Ángel Florido (2018), Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2017), Alfonso Valdez y Laura Ríos (2014), Araceli Mingo (2013) y Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), que demuestran que son las mujeres quienes mayormente padecen la violencia de género de forma cotidiana, de múltiples grados y formas.

Esta violencia de género, que afecta principalmente a las mujeres, adquiere múltiples formas e intensidades: rumores sobre su sexualidad, objeto de miradas lascivas por su apariencia o forma de vestir, escuchar chistes obscenos que las incomodan, recibir caricias y abrazos no solicitados así como invitaciones a encuentros fuera de la universidad por parte de profesores o trabajadores de la institución, escuchar insinuaciones sexuales, verse menospreciadas en sus estudios y desempeño laboral, al igual que son blanco de acoso cibernético (mediante fotos y mensajes de texto con imágenes explícitas, solicitudes de envío de videos íntimos, extorsiones para no subir imágenes de ellas en situaciones íntimas, robo de sus imágenes que son subidas a las redes sociales sin su consentimiento).

En este trabajo partimos del análisis de las percepciones que mujeres y hombres de la Universidad de Guadalajara (UdeG) tienen respecto a las diferencias

de género en diversos ámbitos, principalmente dentro de la institución. También subrayamos que ellas sufren mayoritariamente junto a personas con preferencias sexuales no heterosexuales.

En tanto, la violencia de género en México ha sido señalada por diversos estudios, como lo es la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), de 2016, en la cual se señala que de los 46.5 millones de mujeres de 15 años y más que residen en el país, 30.7 millones de ellas (66.1%) han padecido al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación en los espacios escolar, laboral, comunitario, familiar o en su relación de pareja (Inegi, 2016).

Ante esta problemática, el feminismo ha logrado colocar en la agenda del gobierno federal el tema de la violencia de género con el fin de impulsar normas y estrategias que lo contrarresten. Así, desde el año 2013, el gobierno mexicano ha establecido medidas y programas que tienen por objetivo impulsar la igualdad de género en todas sus instituciones. El documento rector que articula estas metas es el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018. Su objetivo es “evitar que en las dependencias de la Administración Pública Federal se reproduzcan los roles y estereotipos de género que inciden en la desigualdad, la exclusión y discriminación que repercuten negativamente en el éxito de las políticas públicas” (PND, 2013, p.23). Estas medidas y programas se inscriben en la agenda establecida por el feminismo y los estudios de género a través de la Conferencia Belém do Pará de 1994 y la Conferencia de Beijing de 1995, con el objetivo de proteger y defender los derechos de las mujeres y luchar contra la violencia de género.

A partir del PND la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha planteado una serie de estrategias transversales para impulsar el acceso e inclusión de las mujeres en todos los niveles educativos, protocolos

y códigos de conducta para atender a las mujeres sin discriminación, asimismo impulsar la paridad en los puestos directivos, eliminar el lenguaje sexista y excluyente en la comunicación gubernamental escrita y cotidiana, desarrollar protocolos para detectar y denunciar la violencia contra las mujeres en los centros educativos y promover acciones afirmativas en los programas sectoriales, regionales, institucionales y especiales (SEP, 2013, pp.69-71). El objetivo es fomentar cambios en todas las instituciones de gobierno para evitar la reproducción de estereotipos y roles de género que ocasionan desigualdad, exclusión y discriminación.

Otro referente importante en México fue la publicación, el 31 de agosto de 2016, en el Diario Oficial de la Federación, del *Protocolo para la prevención, atención, investigación y sanción de conductas de hostigamiento y acoso sexual en las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal (APF)*, de la Secretaría de Gobernación.

De esta forma las universidades públicas en México quedan directamente comprometidas con la adopción de la transversalidad de género en todas sus áreas. El actual Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres (PROIGUALDAD) establece una serie de instrumentos, objetivos y estrategias que involucran a las Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, las universidades públicas en México aún muestran atrasos importantes en la implementación de medidas que fomenten la transversalidad de género en todas sus áreas (Magaña y Florido, 2018). Reflejo de lo anterior es el grave problema de acoso y hostigamiento por razones de género presentes en las universidades públicas mexicanas.

Es importante atacar este problema, pues la violencia de género en ámbitos escolares tiene importantes efectos en las víctimas al generarles angustia, ais-

lamiento social, nerviosismo. Por otro lado, impacta de forma negativa en su rendimiento académico y puede conducir al abandono de los estudios. También se experimentan dificultades en el proceso de aprendizaje, pérdida de oportunidades de desarrollo y dificultad en encontrar trabajo estable. Es decir, la calidad de vida y el bienestar emocional de la persona afectada queda comprometida, hay sentimiento de culpa y miedo ante posibles represalias. Además, el daño para la imagen de las instituciones es muy grande, genera un ambiente de inestabilidad institucional y una importante pérdida de prestigio (Hernández, Jiménez y Guadarrama, 2015).

La investigación feminista en el campo de la educación ha puesto énfasis en las relaciones de género que se establecen entre los actores sociales implicados. Uno de sus múltiples hallazgos reside en enseñarnos que la violencia de género tiene múltiples rostros y que está presente de forma cotidiana, con frecuencia en actos aparentemente anodinos y superficiales, en gestos triviales como en las bromas, las risas y las miradas (Mingo, 2013). Lo que está detrás de la violencia de género es el llamado al orden para las mujeres que se atreven a cuestionar el orden heteropatriarcal vigente, más aún en una sociedad abiertamente machista y homofóbica como la mexicana, donde ser lesbiana, gay o atrevida es visto como una falta grave que debe ser corregida.

Para atacar el problema de la violencia de género en las universidades hace falta implementar medidas de transversalización de la perspectiva de género para contrarrestar los mecanismos que generan desigualdad y exclusión de las mujeres (Ramírez y Bermúdez, 2015). Desde esta perspectiva los estudios de género han permitido dar cuenta de las relaciones de poder entre mujeres y hombres y de su situación diferenciada. El género, además de ser una categoría sociocultural, es también una categoría

relacional ampliamente naturalizada y esencializada en la biología, generando diferencias que se traducen en desigualdades, exclusiones y discriminaciones cuyas principales afectadas son las mujeres (Magaña y Florido, 2018).

Como parte de las instituciones de educación superior públicas, la Universidad de Guadalajara (UdeG) debe implementar medidas que fomenten la igualdad de género a su interior. En su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2030 la UdeG se visualiza como equitativa, incluyente, impulsora de movilidad social, socialmente responsable, con visión global y compromiso local (UdeG, 2014, p.53) y se compromete a la “consolidación de la equidad, inclusión y garantía de los derechos humanos” a través de una estrategia que genere “una política integral y transversal de equidad y fomento a la no discriminación, en todas sus manifestaciones, que equilibre las condiciones y las oportunidades institucionales para todos los universitarios” (UdeG, 2014, p.79). Esto implica incluir la perspectiva de género en la vida universitaria y reconocer las necesidades diferenciadas de sus integrantes. Nos parece importante subrayar que vemos la desigualdad de género desde una perspectiva sociocultural, por lo que consideramos que son múltiples las áreas en las que se encuentra presente y desde las que se perpetúa y trasciende lo meramente formal.

En agosto de 2016 la Universidad de Guadalajara firmó los compromisos de la campaña “He for She” de la ONU, que promueve la igualdad de género. Entre sus compromisos están la implementación de un programa de capacitación para las mujeres de la red universitaria, crear un comité interinstitucional de género e invertir en la creación de más estancias infantiles para madres estudiantes (hasta febrero de 2018 contaba con tres).

En el año 2015 la Universidad de Guadalajara estableció las bases para desarrollar una investigación

institucional con el objetivo de conocer cuál es la situación de género dentro de la institución y preparar el camino para establecer medidas que impulsen el establecimiento de la transversalidad de género en ella. Este proyecto institucional fue financiado con recursos federales del Programa de Fomento a la Calidad Educativa (PFCE 2016), de la Secretaría de Educación Pública. En el presente trabajo presento algunos de los resultados cuantitativos producto de esa investigación, como parte del equipo académico encargado del diseño, supervisión y desarrollo del proyecto¹.

METODOLOGÍA

Como parte del grupo de investigadoras e investigadores encargados de desarrollar este trabajo nos planteamos conocer algunas de las actitudes, percepciones y opiniones que los universitarios tienen sobre varias cuestiones en torno al género, en particular centrados en la vida universitaria. Dividimos la comunidad universitaria en tres grupos para conocer mejor sus necesidades específicas: el estudiantado (de licenciatura y posgrado), el personal académico (profesores-investigadores de tiempo completo, profesores de medio tiempo y profesores de asignatura) y el personal administrativo (mandos medios, secretariado, choferes, mantenimiento y aseo) y diseñamos encuestas para cada uno de ellos. La encuesta fue respondida por 4,288 personas pertenecientes a la comunidad universitaria: 1,917 al estudiantado, 1,244 al personal administrativo y 1,127 al personal académico. La encuesta fue aplicada en los 15 centros universitarios que componen la Universidad de

1 El equipo académico estuvo encabezado por la Dra. Celia Magaña García, apoyada por el Mtro. Ángel Florido y por quien estas líneas, escribe, con el apoyo administrativo de la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional (Copladi) de la UdeG.

Guadalajara (los siete centros ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara y 8 en el resto del estado: norte, sur, costa, ciénaga y altos). La técnica fue un cuestionario auto aplicado, por muestreo aleatorio estratificado, con un grado de error de +/- 3.0%. Empleamos el muestreo aleatorio estratificado por sus ventajas pues con esta técnica podíamos subdividir en grupos a nuestro universo de estudio en poblaciones claramente identificables.

Antes de aplicar la encuesta realizamos 20 pruebas piloto con estudiantes de diversas carreras para saber si las preguntas formuladas eran claras y para conocer el tiempo máximo de aplicación. Este insumo nos permitió realizar algunas correcciones en la formulación de varias preguntas y considerar nuevas respuestas posibles.

Para dimensionar a la Universidad de Guadalajara mencionaremos que es la segunda universidad pública por número de alumnos en México, solo por detrás de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En diciembre de 2017 la UdeG contaba con 280,297 alumnos inscritos, de ellos 156,365 de bachillerato y 123,932 del nivel superior (licenciaturas y posgrados). En esa fecha en el nivel superior había 62,777 mujeres (52.2%) y 61,155 hombres (47.8%), el número de académicos de tiempo completo era de 3,988 (1,628 mujeres y 2,360 hombres) y 4,180 en el personal administrativo (2,063 hombres y 2,117 mujeres) (UdeG, 2018).

Consideramos que debíamos desarrollar un trabajo de investigación que nos proporcionara una visión amplia sobre las percepciones de género en la universidad y desde un punto de vista sociocultural. Al no existir previamente información con estas características era necesario desarrollar los instrumentos que nos permitieran generarla y que ella nos sirviera para diseñar y proponer medidas e insumos que se incorporaran a la normatividad universitaria

existente. Consideramos que de plantearse medidas normativas no ancladas en la realidad de género de la institución corríamos el riesgo de que ellas fueran vistas como mero formalismo y generarían rechazo al no obedecer a las necesidades reales de las distintas comunidades universitarias, estando así condenadas al fracaso.

Dividimos el cuestionario en cuatro grandes dimensiones, además de los datos socio-demográficos: conocimientos previos sobre igualdad de género (cuánto saben sobre género y de dónde proviene este conocimiento); percepciones y actitudes sobre roles de género (estereotipos de género existentes); violencia, acoso y hostigamiento por género (cómo perciben el acoso y el hostigamiento de género); y transversalidad de la igualdad de género y normatividad en la institución (qué tanto saben sobre la normatividad universitaria sobre género y para qué les puede servir esta información).

Diseñamos preguntas que nos ofrecieran un panorama que nos acercara a las percepciones y actitudes que el estudiantado, el personal administrativo y el personal académico tienen respecto a diversos temas sobre el género. Cada uno de los tres cuestionarios tenía más de cien ítems que nos permitirían acercarnos mejor a las especificidades de cada uno de nuestros tres grupos universitarios. Algunas preguntas fueron de opción múltiple, otras estaban diseñadas en una escala de Likert (que iban de estar "Totalmente en desacuerdo", "En desacuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo"). Con ellas esperábamos medir el grado de conformidad de los encuestados respecto a ciertas frases, por ejemplo "Dos personas del mismo sexo deberían poder casarse". Una de las dificultades metodológicas de esta escala estriba en que es difícil medir sin equívocos la opción intermedia "Ni de acuerdo ni en desacuerdo". Nosotros optamos por

interpretar que ahí encontraríamos las actitudes y opiniones que son más bien indiferentes o neutrales.

RESULTADOS

Los datos sociodemográficos nos permiten observar la conformación por sexo de las comunidades universitarias en la UdeG. La Tabla 1 muestra la composición por sexo de los encuestados. Como puede verse entre el estudiantado y entre el personal administrativo predominan las mujeres, mientras que entre el personal académico hay mayor presencia de hombres.

Los resultados muestran la mayor presencia femenina tanto entre el estudiantado como entre el personal administrativo. Llama la atención que entre el personal administrativo la relación de mujeres sea casi del doble respecto a la de hombres, aventuramos la hipótesis de que posiblemente se deba a que tradicionalmente se ha considerado a las mujeres como más aptas para desempeñar este tipo de tareas (secretariales, de archivo y trámites en ventanilla). Por su parte, entre el personal académico hay casi paridad en el porcentaje de mujeres y hombres.

CONOCIMIENTOS SOBRE GÉNERO.

Encontramos que más del 98% de los encuestados han escuchado hablar sobre igualdad de género,

pues es un tema del que se habla mucho en distintos ámbitos. Por lo que preguntamos en dónde habían escuchado hablar principalmente sobre igualdad de género, siendo las principales respuestas: en la escuela, las redes sociales, la televisión, el trabajo y en la familia. Esto nos permite darnos una idea de la calidad de la información que reciben sobre este tema, así como de reforzar mensajes dentro de la universidad que permitan aclarar dudas.

Cuando preguntamos qué entienden sobre igualdad de género el 74.2% del estudiantado, el 78.5% del personal administrativo y el 76.3% del personal académico señalaba que hombres y mujeres tengan acceso a las mismas oportunidades, mientras que el 19.9% del estudiantado, el 17.1% del personal administrativo y el 17.4% del personal académico respondió que mujeres y hombres sean iguales ante la ley.

A partir de aquí profundizamos en las percepciones sobre desigualdad que tienen las mujeres y los hombres de la comunidad universitaria en diferentes escalas. Para ello, en primer lugar, se cuestionó si consideraban distintos grados de desigualdad en el país y en la universidad; en efecto, se encontró que estas desigualdades son mayormente percibidas por las mujeres de los tres grupos (Tabla 2).

Los tres grupos perciben niveles similares y muy

Tabla 1. Sexo de los participantes. Porcentajes

	Estudiantado	Personal Administrativo	Personal Académico
Mujer	54.1	64.5	48.9
Hombre	45.3	34.7	50.7
Otro/No contestó	0.6	0.8	0.4

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. ¿Considera que existen desigualdades entre hombres y mujeres en el país y la UdeG? Porcentajes que respondieron “Sí”

	México			UdeG		
	Estudiantado	Personal Administrativo	Personal Académico	Estudiantado	Personal Administrativo	Personal Académico
Mujeres	96.80%	96.10%	95.60%	46.30%	64.10%	71.00%
Hombres	93.70%	91.70%	94.60%	44.80%	55.30%	57.10%

Fuente: elaboración propia.

altos de desigualdad en el país, en todos los casos superior al 90%, no obstante, las mujeres perciben mayor desigualdad que los hombres. Por ejemplo, entre las mujeres del personal administrativo llega al 96.1%, mientras que para los hombres del mismo grupo es del 91.7% de los casos. Sobre la desigualdad en la Universidad de Guadalajara observamos percepciones muy contrastantes entre el estudiantado, por un lado, y el personal administrativo y el personal académico, por el otro. Entre el estudiantado la diferencia se explica porque para ellos la escuela es el ámbito de la vida cotidiana más igualitario, en buena parte por la meritocracia, que privilegia el esfuerzo personal y el cultivo de la inteligencia individual. Esta meritocracia está presente en todo el discurso institucional de la universidad que se sustenta en la aparente neutralidad del discurso científico que en realidad encubre una serie de violencias simbólicas y reales que van en detrimento de las mujeres y otros grupos (Palomar, 2011). Esta percepción sobre la Universidad como el ámbito con menor desigualdad queda clara al observar la Tabla 4 (más adelante), sobre las áreas de la vida cotidiana con mayor desigualdad, donde la escuela está en tercer lugar, por detrás del trabajo y de la familia.

Por otra parte, las diferencias son más notables entre el personal administrativo y el personal académ-

mico para quienes la universidad es menos igualitaria que para el estudiantado, pues para aquellos la institución no es sólo una escuela sino también su lugar de trabajo, de ahí que perciban mayores desigualdades. Esta percepción queda reforzada por las respuestas contenidas en la Tabla 4. Por sexo, las mujeres académicas señalan una percepción de desigualdad notoriamente más alta (71%) respecto a sus pares masculinos (57.1%). Es decir, ellas perciben más desigualdades que los hombres de su gremio. Lo mismo ocurre entre el personal administrativo, donde la diferencia sobre la percepción de la desigualdad es de casi 10 puntos porcentuales entre ellas (64.1%) y ellos (55.3%).

Al profundizar en esta dimensión sobre la desigualdad entre los diferentes grupos de la comunidad universitaria y por género encontramos que las mujeres del personal administrativo y del personal académico señalan que deben esforzarse más que sus compañeros del sexo opuesto para que su trabajo sea reconocido. Por el contrario, entre el estudiantado son los hombres quienes dicen que deben esforzarse más para obtener este mismo reconocimiento en sus estudios (Tabla 3).

Atribuimos estas diferencias a que entre el estudiantado persiste el estereotipo de que a las mujeres se les exige menos esfuerzo por parte del profesorado.

Tabla 3. Tengo que esforzarme más en mi desempeño escolar/laboral con respecto a mis compañeros(as) del sexo contrario para que se me reconozca. Porcentajes

	Estudiantado		Personal Administrativo		Personal Académico	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Totalmente en desacuerdo	32.8	25.5	22.3	24.5	22.4	28.2
En desacuerdo	27.6	24.5	31.2	29.6	21.5	31.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26.3	29.8	24.7	27.8	19.1	29.1
De acuerdo	10.9	16.4	15.6	13.7	24.4	8.1
Totalmente de acuerdo	2.4	3.8	6.1	4.4	12.7	3.2

Fuente: elaboración propia.

Por el contrario, entre las mujeres del personal administrativo y del personal académico, al estar en un medio laboral, perciben que su esfuerzo es menos valorado que el de sus compañeros hombres.

Nos interesaba saber si mujeres y hombres percibían de forma distinta la desigualdad en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, principalmente en el trabajo, la escuela y en la familia. La Tabla 4 muestra claramente que mujeres y hombres de los tres

grupos sí perciben mayor desigualdad en cada uno de estos espacios, destacando el laboral en primer lugar, seguido del familiar y después el escolar.

El estudiantado percibe a la escuela como el espacio con menor desigualdad, seguido del familiar y después el laboral, mientras que el personal administrativo y el personal académico consideran que el espacio laboral (en este caso la escuela) es el espacio con mayor desigualdad de género.

Tabla 4. ¿En cuál de los siguientes ámbitos considera que hay mayor desigualdad de género? Porcentajes

	Estudiantado		Personal Administrativo		Personal Académico	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Laboral	75,7	73,6	60,7	65,3	64,6	65
Escolar	5,4	5,8	8,7	6,7	5,6	3,9
Familiar	12,4	10,2	15,6	13,4	18,1	18,7
En ninguno	5,3	8,7	13,2	13,9	8,3	10,7
En todos	0,4	0,6	1	0,5	2,7	1,2
No contestó	0,8	1	0,7	0,2	0,5	0,5

Fuente: elaboración propia.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Consideramos que los estereotipos de género son persistentes y permean el conjunto de la vida universitaria. Los estereotipos de género son una serie de creencias compartidas sobre atributos, actitudes, comportamientos, roles y características que deben cumplir mujeres y hombres (Kipen y Caterberg, 2006; Fernández, 2007; Amador y Monreal, 2010; Viladot y Steffens, 2016). Los estereotipos y las creencias de género, en conjunto con el machismo, inciden en conductas que discriminan a las mujeres y a otras personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual, e incluso afecta a muchos hombres heterosexuales. Al ser una construcción histórica y sociocultural el género atribuye deberes, actitudes, creencias, prohibiciones, mandatos y valores diferentes tanto a mujeres como a hombres. También

le otorga a mujeres y hombres lugares distintos en la sociedad, así como roles y comportamientos bien diferenciados. A los hombres se les inculcan estereotipos sobre las mujeres que sirven de coordenadas simbólicas para juzgarlas como más o menos femeninas, así una mujer será juzgada como “más femenina” si tiene atributos como delicadeza, carácter dulce, sensibilidad, maternal, organizada, colaborativa, cuidadora y responsable. Por el contrario, una mujer será juzgada como “menos femenina” si no cumple con una o varias de estas características (Cubillas, 2016). Por su parte, los estereotipos masculinos están contruidos sobre dimensiones como el poder, la fuerza, la actividad, tener el control, valerse por sí mismos, expresar poco los sentimientos, ser agresivos y asumir riesgos (Bergara, 2008).

Lo anterior nos sirve para comprender otras preguntas que formulamos respecto a los estereotipos de

Tabla 5. ¿Cuál es la principal característica que se asocia con una jefa (mujer)? Porcentajes

	Estudiantado		Personal Administrativo		Personal Académico	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Asumir liderazgo	43,6	36,9	32,7	27,5	35,8	33,3
Asumir riesgos	5,8	5,4	5,7	5,3	5,1	3
Saber trabajar en equipo	17,1	18,2	31,4	28,7	23,8	23,5
Ser organizada	25,2	29,2	16,6	23,8	18,1	23,5
Ser conciliadora	1,9	3,9	4,5	5,1	7,6	7,9
Saber controlar sus emociones	2,2	1,5	4,1	2,5	2,2	2,5
Ser más solidaria que el hombre	1,9	2,2	3	3,7	4,9	1,8
Otra	1,3	1,6	1,5	2,8	2	3,2
Ninguna en particular	0,3	0,8	0,4	0,5	0,4	1,2
No contestó	0,7	0,2	0,1	0	0,2	0,4

Fuente: elaboración propia.

género. Por ejemplo, queríamos conocer las características que los grupos de la comunidad universitaria atribuyen a las jefas mujeres y a los jefes hombres. Los resultados están contenidos en las Tablas 5 y 6. Aquí solo comentaremos algunas de las características más señaladas. En la Tabla 5 están contenidas las respuestas referidas a tener una jefa mujer, mientras que en la Tabla 6 están las referidas a tener un jefe hombre. En ambas tablas a mujeres y hombres se les solicita asumir liderazgo como principal característica, excepto entre los hombres del personal administrativo, que señalaron en primer lugar saber trabajar en equipo. Observamos que algunas de las principales características señaladas para una jefa se corresponden con estereotipos de género sobre las mujeres, es decir que a ellas se les pide saber trabajar en equipo, ser organizadas y ser conciliadoras.

Podemos comparar estos resultados con los obtenidos en la Tabla 6, sobre las principales características señaladas para un jefe, donde encontramos también algunas características de género atribuidas a los hombres, como asumir riesgos y saber trabajar en equipo. Nótese que saber trabajar en equipo tiene porcentajes inferiores en los jefes hombres que, en las jefas mujeres, es decir, de las jefas mujeres se espera más trabajo en equipo respecto a los jefes hombres. Por otra parte, los jefes hombres tienen porcentajes mayores que las jefas mujeres, por lo que concluimos que de los jefes hombres se espera más liderazgo que de las jefas mujeres.

Por otra parte, los jefes hombres tienen mayores porcentajes en asumir riesgos que las jefas mujeres. Otro tanto sucede con el control de las emociones, donde también

Tabla 6. ¿Cuál es la principal característica que se asocia con un jefe (hombre)? Porcentajes

	Estudiantado		Personal Administrativo		Personal Académico	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Asumir liderazgo	47	51	39,3	38,9	44,3	42,7
Asumir riesgos	21,2	19,6	12,6	16,4	16,9	14,5
Saber trabajar en equipo	14,7	15,2	26,7	28,2	18,7	22,8
Ser organizado	5	5,4	5,2	5,6	4,5	4,4
Ser conciliador	1,9	1,2	6	3,2	3,1	5,6
Saber controlar sus emociones	6	3,6	6,1	3,7	4,7	2,8
Ser más solidario que la mujer	1,5	1,4	2,1	0,7	2,9	1,8
Otra	1,3	1,5	1,1	2,8	4,4	4
Ninguna en particular	0,5	0,7	0,2	0,5	0,4	1,1
No contestó	0,9	0,6	0,6	0	0,2	0,4

Fuente: elaboración propia.

los porcentajes son mayores respecto a una jefa mujer.

Otra pregunta sobre los estereotipos de género consistió en tratar de averiguar si las mujeres y los hombres del personal administrativo y del personal académico perciben de forma distinta los obstáculos que enfrentan para desempeñarse laboralmente. Les preguntamos quién tiene más obstáculos dentro de la institución en su desempeño laboral (Tabla 7).

Mientras que los hombres señalan mayoritariamente que las dificultades son iguales para ambos sexos las mujeres de ambos grupos dicen que son ellas quienes enfrentan mayores dificultades. Nuevamente observamos que las mujeres y los hombres perciben las desigualdades de formas distintas, más pronunciado en el caso de ellas.

PERCEPCIONES SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO.

La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016 señalaba que el 66.1% del total de las mujeres del país mayores de 15 años habían padecido al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación escolar, laboral, comunitaria, familiar o en su relación de pareja (Inegi, 2016). Entre

los actos de violencia más frecuentes destacaba la violencia sexual (intimidación, acoso, abuso o violación sexual) que han sufrido el 34.3% de las mujeres mexicanas (Inegi, 2016).

La violencia de género era uno de los ejes principales que nos importaba conocer dentro de esta investigación. Diseñamos varias preguntas para conocer sobre la violencia de género, el acoso y el hostigamiento sexual que sufren los individuos de la comunidad universitaria de parte de otros miembros del alumnado, del personal administrativo, del personal académico o de directivos. Por falta de espacio no podemos presentar aquí todos los resultados obtenidos, pero sí podemos presentar los más relevantes. Primero diseñamos una pregunta donde le pedíamos a la persona que nos dijera si ella había sufrido directamente de algún episodio de acoso u hostigamiento sexual, en todos los casos los porcentajes eran muy bajos. Pero añadimos una segunda pregunta donde les pedíamos que nos informaran si sabían de otras personas que hubieran sufrido de acoso u hostigamiento, donde los porcentajes se elevaron de forma importante. Esto lo interpretamos como que a la gente le cuesta reconocer que han sido objeto de alguno de estos comportamientos,

Tabla 7. ¿Quién considera que tiene más obstáculos para el desempeño laboral en la institución? Porcentajes

	Personal Administrativo		Personal Académico	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Los obstáculos son iguales para ambos	56,3	65,7	42,6	61,8
Las mujeres	40,3	25	55,4	32,6
Los hombres	2,4	8,8	1,3	5,6
No contestó	1	0,5	0,7	0

Fuente: elaboración propia.

pero señalan conocer que sí saben de otras personas a las que les ha sucedido.

En todos los casos son las mujeres del estudiantado quienes sufren más el acoso y el hostigamiento sexual dentro de la institución. Son altos los porcentajes del estudiantado, del personal académico y del personal administrativo que dijo conocer al menos de un caso. Los resultados están resumidos en la Tabla 8.

Si promediáramos los anteriores porcentajes de alumnas que han sido hostigadas por profesores, conforme a las respuestas dadas tanto por mujeres como por hombres de las tres comunidades universitarias, obtendríamos un resultado del 48.8%. Un problema de este promedio es que al tratarse de una encuesta sobre percepción y donde se pregunta por separado a cada una de las tres comunidades, es posible que algunos casos se repitan, es decir, que tanto mujeres como hombres, así como estudiantes como académicos se estén refiriendo al mismo caso pero que en el conteo aparecen como casos diferen-

tes. Aun así, los porcentajes son muy altos debido a que el problema no es nuevo, sino que data de muchos años y su frecuencia es significativa, de modo que no estamos ante hechos aislados.

Los mayores porcentajes son señalados por el personal académico que manifiesta saber de casos de alumnas que han sufrido hostigamiento sexual, principalmente de profesores y en menor medida de profesoras, esto seguramente se debe a la cercanía que ambos colectivos tienen, así como a la confianza que el alumnado suele tener con algunos docentes. El hostigamiento sexual es definido por el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres, 2009) como toda aquella conducta, verbal o física, de interés sexual con el objetivo de mantener contactos no deseados con la víctima y donde existe una relación de jerarquía y subordinación entre las partes. Por su parte, el acoso sexual es el comportamiento de carácter sexual o lascivo dirigido hacia otra persona, pero donde no hay una relación de jerarquía o subordinación, es decir, que se presenta entre pares.

Tabla 8. De las siguientes situaciones, señale si tiene conocimiento que le haya ocurrido a algún(a) estudiante en su Centro Universitario

	Estudiantado				Personal Administrativo				Personal Académico			
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Sé de ALUMNAS que han sido acosadas y hostigadas sexualmente por profesores	39,1	60,9	39,7	60,2	54,7	45	47,5	52,5	61,2	38,5	51,1	48
Sé de ALUMNAS que han sido acosadas sexualmente por otros alumnos	33,8	66,2	38,8	61,2	36,3	63,5	39,4	60,6	35	65	42	57,6
Sé de ALUMNAS y ALUMNOS que nunca se han atrevido a denunciar un acoso u hostigamiento sexual en este Centro Universitario	25,7	74,1	23,9	75,8	35,4	64,1	31,3	68,8	45,4	54,4	36,6	63

Fuente: elaboración propia

En el hostigamiento sexual se establece así una relación jerárquica y de poder entre ambas personas, de forma que la víctima tiene menos posibilidades de denunciar, señalar o mostrarse contraria ante estas situaciones, pues está en una posición subordinada. En el acoso sexual la relación se presenta entre pares, por ejemplo, de alumnos hacia alumnas.

Al preguntar a los encuestados los principales motivos por los que no se denuncia nos señalaron —principalmente— que no se hace por temor a represalias, porque creen que las autoridades no hacen nada, por vergüenza, por no saber qué hacer y porque creen que no es algo importante.

NORMATIVIDAD Y TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO EN LA INSTITUCIÓN.

Algo que ha facilitado la persistencia del problema del acoso y del hostigamiento sexual en la institución es que la normatividad interna de esta no reconoce aquellos problemas como parte de sus ámbitos a ser sancionados. Es decir, el problema no es nombrado en la legislación interna de la universidad, así que no puede ser sancionado. La universidad tampoco cuenta con protocolos de atención, ni con espacios institucionales para atender a las víctimas, tampoco cuenta con personal especializado para atender la violencia de género, el acoso y el hostigamiento y carece de presupuestos dedicados para atender la problemática. En cada uno de los 15 Centros Universitarios que conforman la Red Universitaria, así como en la administración central, existe una Comisión de Responsabilidades y Sanciones que es la instancia responsable para aplicar castigos y sanciones a los infractores de la normatividad universitaria, pero como la legislación interna no reconoce ni el acoso ni el hostigamiento de género, estas conductas no pueden ser sancionadas. Además, los integrantes de estas comisiones carecen de una adecuada preparación: no es extraño que se vulneren los de-

rechos de las víctimas al culpabilizarlas del acoso (por ejemplo, al preguntarles cómo iban vestidas). Por otra parte, al tratarse de comportamientos que no son sancionados por la normatividad interna no hay estadísticas ni seguimiento de los casos. De ahí que sean frecuentes los señalamientos sobre la falta de castigo a los acosadores; esto conduce a que las denuncias que se presenta sean pocas y sea persistente la falta de confianza en la institución para atender de forma adecuada el problema.

Por otra parte, consideramos que la normatividad de la universidad no es suficiente en sí misma porque:

(...) solo hay igualdad de género cuando las medidas aplicadas “de arriba abajo” se complementan con el apoyo recibido “de abajo arriba” (...) en muchos países las actitudes y percepciones con respecto a la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer siguen siendo negativas y a menudo se invocan tradiciones, valores y prácticas culturales para mantener una situación de status quo (UNESCO, 2015, p.104).

La normatividad es una de varias estrategias a las que es necesario acudir, pero no debe ser la única. Las desigualdades de género tienen múltiples dimensiones: normativas, socioculturales, económicas, políticas, filosóficas, emocionales, corporales, éticas. Por lo que es necesario intervenir en el mayor número posible de esas dimensiones.

CONCLUSIONES

En principio observamos que, aunque una gran proporción de las personas encuestadas para esta investigación dicen haber escuchado sobre la igualdad de género, consideramos que aún hay mucho por hacer respecto a la calidad de esta. La universidad tiene un gran campo de acción para llevar in-

formación de calidad sobre este problema, así como para formar y sensibilizar a su comunidad sobre las múltiples caras que la violencia de género reviste.

También consideramos que dentro de la universidad persisten numerosos estereotipos de género que sería necesario reinventar para contrarrestar sus partes más negativas, por ejemplo, estableciendo políticas que incentiven la mayor participación de las mujeres en puestos directivos o desmontando los persistentes estereotipos que prevalecen sobre las mujeres y sobre los hombres.

La violencia de género es uno de los problemas más graves que encontramos, sobre todo a través del acoso y el hostigamiento sexual que padecen principalmente las mujeres, las personas con preferencias sexuales distintas a la heterosexual y también muchos hombres. El problema debe ser señalado y nombrado para empezar a adoptar las medidas necesarias para atacarlo y erradicarlo de la vida universitaria. La universidad es un excelente medio que sirve de ejemplo para el resto de la sociedad, pero también porque en ella se forman los ciudadanos del futuro que podrán replicar lo aprendido en todas las esferas de su vida.

La normatividad universitaria está desactualizada y carece de una instancia específica para atender los casos de acoso, hostigamiento y violencia de género. De ahí que consideremos que esas instancias universitarias deben ser creadas, la normatividad universitaria debe actualizarse y diseñarse amplias campañas permanentes que informen de los derechos de todas y todos desde una perspectiva de género y de respeto a los derechos humanos. Los esfuerzos emprendidos en la institución sobre violencia de género hasta ahora han sido unitarios y aislados (bajo la forma de talleres, conferencias y cursos que alcanzan a poblaciones pequeñas y muy específicas), sin una adecuada coordinación a nivel institucional y sin un objetivo amplio y de fondo.

La universidad debe establecer medidas desde arriba (normas y reglamentos) y desde abajo, desde las prácticas cotidianas que nos sensibilicen, formen y eduquen desde una perspectiva de género. La Universidad es un espacio privilegiado para luchar contra la tolerancia social hacia la discriminación y la violencia en todas sus formas.

Es urgente subrayar el grave problema del acoso y del hostigamiento sexual en los Centros Universitarios. No es normal que esto suceda pues va en detrimento de las personas y de la propia institución. Hay que desnormalizar estas conductas y establecer los mecanismos necesarios para fomentar una cultura de la denuncia, difundir de forma amplia los protocolos de actuación y los pasos a seguir ante estos hechos. Pero también hay que exigir que la universidad actúe con imparcialidad y sensibilidad ante estos casos.

Conocer las leyes sobre igualdad de género permitiría a la comunidad universitaria estar enterados de sus derechos, saber cómo actuar en caso de ver vulnerados sus derechos y discriminar si están cometiendo alguna falta. Grosso modo, aprenderían a respetar mejor a los demás.

La institución tiene el compromiso de ser un motor de desarrollo y tiene importantes compromisos con la sociedad para formar individuos integrales. Permitir que en sus instalaciones se vulnere los derechos de las personas, se perpetúen las desigualdades de género y no actuar contra actos de acoso y hostigamiento la aleja de su objetivo de cumplir sus compromisos con la sociedad.

REFERENCIAS

- Amador, L. y Monreal, M. (2010). *Intervención social y género*. Madrid: Narcea ediciones, Madrid.
- Bergara, A. (2008). *Los hombres, la igualdad y las*

nuevas masculinidades. Vitoria, España: Instituto Vasco de la Mujer.

Buquet, A. Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM.

Cubillas, M. (2016). Creencias sobre estereotipos de género de jóvenes universitarios del norte de México. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, 12(2), 217-230.

DOF. (2016, 31 de agosto). Protocolo para la prevención, atención, investigación y sanción de conductas de hostigamiento y acoso sexual en las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal (APF), México: Secretaría de Gobernación.

Echeverría, R., Paredes, L. y Kantún, M. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), enero-junio, p. 15-26.

Fernández, A. (2007). "Desigualdades de género. La segregación en las mujeres en la estructura ocupacional", en *La ventana. Revista de estudios de género*, Núm. 25, mayo, México, Universidad de Guadalajara.

Hernández, C., Jiménez, M. y Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de Educación Superior*, 44(4), octubre-diciembre, p. 63-82.

Inegi (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. México: Inegi.

Inmujeres (2009). *Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual (1a edición)*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.

Kipen, A. y Caterberg, M. (2006). *Maltrato, un permiso milenar: la violencia contra la mujer*. Madrid:

Ediciones Intermon-Oxfam.

Magaña, C. y Florido, Á. (2018). "Desafíos en la elaboración de una política institucional con igualdad de género en la Universidad de Guadalajara: ¿desde arriba o desde abajo?", en *Contextualizaciones latinoamericanas*, 18 (10), enero-junio, pp. 12.

Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, 35(105), p. 571-595. Doi: 10.24201/es.2017v35n105.1434

Mingo, A. (2013). Cuatro grados bajo cero. Mujeres en la universidad, en Agoff, C. Casique, I. y Castro, R. (Coords.), *Visibles en todas partes. Estudios sobre violencia contra las mujeres en múltiples ámbitos*. México: Porrúa-UNAM, p. 103-118.

Proigualdad (2013, 30 de agosto). *Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres*. México.

PND (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.

SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.

Palomar, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.

Ramírez, D. y Bermúdez, F. (2015), "Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México", en *Entre Ciencias. Diálogos en la sociedad del conocimiento*, Vol. 3, Núm. 6, México, UNAM.

UdeG. (2018). *Informe de Actividades 2017. Estadística Institucional*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

UdeG. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-*

2030. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

UNESCO (2015), Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo. Consultado: 20 abril 2018. En: <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/lguldad%20de%20genero.pdf>

Valadez, A. y Ríos, L. (2014). Percepciones de acoso y hostigamiento sexual contra las mujeres. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(2), junio, p. 624-645.

Viladot, À. y Steffens, C. (2016). *Estereotipos de género en el trabajo*. Barcelona: Editorial UOC.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES VIRTUALES DE PREGRADO ACERCA DEL ROL DEL DOCENTE VIRTUAL: CASO UNAB

Yaneth Lizarazo Ortega

PERCEPTION OF VIRTUAL STUDENTS OF UNDERGRADUATE ABOUT THE ROLE OF THE VIRTUAL TEACHER: CASE UNAB

RESUMEN

La introducción de la tecnología en la educación dio cabida al concepto de *educación virtual* y permitió replantear el rol del maestro en los procesos de aprendizaje virtual. La Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), no ajena a estos cambios, ofrece tres programas virtuales: Administración de Empresas, Contaduría Pública y Literatura. El presente trabajo pretende identificar las percepciones, que tienen los estudiantes, de los pregrados descritos anteriormente sobre el docente virtual en relación con el modelo pedagógico de la UNAB. El marco teórico parte de la concepción de diversos autores sobre la incorporación de las tecnologías de la información en el campo educativo, en un contexto global y nacional, con énfasis en la forma como se desempeña el docente y sus funciones frente a este tipo de educación. Finalmente, se centra en el modelo pedagógico de la UNAB Virtual recogido en el libro *Educación Virtual: Encuentro formativo en el Cibe-*

respacio (Unigarro, 2004), que constituye el corazón teórico de este documento. El proceso metodológico contempló la aplicación de un instrumento tipo cuestionario y de un grupo focal, que permitió recolectar información acerca de las experiencias que tiene los estudiantes de pregrado profesional sobre el rol del docente virtual. Se presentan los resultados y algunas sugerencias encaminadas a un plan de mejora en el ejercicio de una práctica docente en modalidad virtual.

La investigación concluye que las acciones docentes asociadas con el rol organizativo e intelectual, planteadas en el modelo pedagógico de la UNAB, son las que más aportan en su desempeño como estudiantes virtuales.

Palabras clave: Educación, modalidad virtual, rol del docente, tecnologías de la información y la comunicación.

AUTORES

Yaneth Lizarazo Ortega

Correo electrónico: slizarazo@unab.edu.co.

Magíster en Educación.

Universidad Autónoma de Bucaramanga.

ABSTRACT

The introduction of technology in education originated the concept of virtual education and allowed to rethink the role of the teacher in the processes of virtual learning. La Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), not unaware of these changes, offers three virtual programs: Business Administration, Public Accounting and Literature. This paper aims to identify the perceptions that students of these careers have about the virtual teacher in these undergraduate courses in relation to the pedagogical model of the UNAB. The theoretical framework is based on the conception of different authors related to the incorporation of information technologies in the field of education, in a global and national context, highlighting the way the teacher performs and its functions in relation to this type of education. Finally, it focuses on the pedagogical model of the Virtual UNAB collected in the book *Educación Virtual: Encuentro formativo en el Ciberespacio* (Unigarro, 2004), which is the main theo-

retical reference of this document. Methodologically, the application of a questionnaire-type instrument and a focus group was contemplated, which allowed gathering information about the experiences of undergraduate students on the role of virtual teachers. This paper presents the results and some advices aimed to make improvements related to the virtual teaching practice.

The research concluded that the teaching actions associated with the organizational and intellectual role, proposed in the pedagogical model of the UNAB, contribute the most in their performance as virtual students.

Keywords: Education, virtual modality, role of the teacher, information and communication technologies..

Recibido: 8 de marzo 2018
Aprobado: 13 de octubre 2018

INTRODUCCIÓN

En el actual escenario académico hablar de ambientes virtuales de aprendizaje no resulta extraño. Cuando aparecieron las primeras reflexiones acerca de lo que implicaba acceder a la educación virtual, en términos de calidad, conectividad y procesos de enseñanza y aprendizaje, una de las dificultades que surgieron fue comprender cómo este modelo podía estar mediado por la tecnología y cuál era el rol que debía desempeñar el maestro. Hoy, existe una preocupación permanente sobre los procesos de capacitación que garantizan el desarrollo de competencias específicas en el maestro virtual y que conducen a la mejora de su quehacer pedagógico.

Muchos países y organizaciones interesadas en temas educativos reconocen los alcances positivos de apertura e impacto que tiene la educación virtual. Entre éstas se encuentra la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) que se pronunció especialmente sobre la incorporación de las TIC y la formación docente en la educación superior, durante la Reunión Internacional de la Cátedra UNESCO que se desarrolló en París el 23 y 24 de enero del 2014. En ese encuentro se abordaron aspectos sobre educación, incorporación de tecnología y formación docente, y se encargó al Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) trabajar en acciones de cooperación que permitan fortalecer las redes y los centros de investigación a favor de un mejoramiento de la calidad educativa.

En el contexto nacional, la Educación Virtual se ha convertido en una variante de la metodología a distancia, que se abre camino con grandes retos y oportunidades en el campo de la vida académica, especialmente, en la construcción del conocimiento, la conformación de redes y el intercambio de experiencias. El proyecto Visión Colombia 2019: Segundo

Centenario, el Plan Nacional de TIC 2008-2010 y la Agenda Nacional Prospectiva sobre Ciencia, Tecnología e Innovación año 2020, liderada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), pretenden que las instituciones educativas promuevan el uso de las tecnologías con fines educativos y de desarrollo regional.

Cabe señalar que las políticas encaminadas al desarrollo de las TIC, en especial con la apertura de los programas en modalidad virtual, han impactado al Plan Decenal de Educación 2006-2016 (MEN, 2008), al actual Plan Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017) y en sus desafíos marcaron un derrotero importante para todas las instituciones que han incorporado el diseño de programas en modalidad virtual. Además, potencializó con recursos para que la educación presencial incorporara las TIC. Aunque los retos están enmarcados en el contexto colombiano, tienen una mirada que cobija a diversos países que apuestan por una educación de calidad, equitativa y que genere impacto en el desarrollo regional y global. De acuerdo con el Plan Decenal de Educación 2016-2026, uno de sus ejes estratégicos fundamentales para alcanzar la totalidad de los retos es la capacitación y el perfeccionamiento docente.

Otro aspecto fundamental es la intención de regularizar los programas de educación superior a distancia virtual, planteados en el documento en construcción Condiciones Específicas de Calidad para la Oferta de Programas Virtuales y Combinados (Blended Learning), de la Dirección de Calidad del Viceministerio de Educación Superior (2016). El texto enfatiza en los profesores, docentes y formadores, quienes forman parte de la comunidad académica de una institución y son considerados como los que soportan la estructura y conforman su base, por lo que su condición necesita especial atención. Por ese motivo, se requieren “lineamientos específicos y herramientas para la

evaluación del desempeño y labor del profesor y en donde a su vez se establezcan planes de mejora que fortalezcan su rol en el desarrollo de la metodología a distancia” en modalidades virtual o combinada “y el uso de tecnologías, dependiendo de la complejidad de estas últimas” (Viceministerio de Educación Superior – Dirección de la Calidad, 2016, p.74)

Investigaciones realizadas en torno a los nuevos desafíos de las tecnologías sitúan el papel del maestro virtual, su metodología y herramientas como fundamentales para lograr una formación de calidad para los estudiantes en este nuevo espacio. Trabajos como los de Cabero y Barroso (2015) señalan la integración de la tecnología al contexto educativo, como e-learning, la web 2.0, los MOOC o los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés).

Además, trabajos como los de Adell (citado por Llorente, 2006) plantean que dentro de las necesidades que tiene la formación docente en un ambiente virtual están el diseño de un currículum acorde a los intereses del curso, la planificación de las actividades, la selección de contenidos, al tiempo que debe ser un facilitador del aprendizaje.

La Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) comenzó a trabajar desde los años noventa en este tema hasta llevar a la práctica un modelo de educación virtual. Así fue como nació la UNAB Virtual, un grupo interdisciplinario donde las experiencias de comunicadores, pedagogos, diseñadores y expertos en tecnología informática coadyuvaron en la consolidación del modelo pedagógico en esa modalidad. A su vez, dieron un paso definitivo en la implementación de los pregrados profesionales como Administración de Empresas, Contaduría Pública y Literatura, la Especialización en Educación con Nuevas Tecnologías, tres maestrías en convenio con instituciones de educación superior internacionales en e-learning y Software libre como la Universitat Oberta de Ca-

talunya (UOC) y en Administración con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en México.

El método del modelo de educación virtual UNAB tiene como eje la comunicación educativa, una estrategia que dinamiza las relaciones pedagógicas entre quienes están comprometidos en el proceso educativo virtual, para potenciar y ampliar la interacción, apropiar la cultura científica, profesional, social y académica, contribuir a la formación de ciudadanos y al desarrollo social y productivo del país. Este proceso asume criterios como el reconocimiento de los presaberes de los estudiantes, asumir la interlocución, articular la educación y la comunicación con la tecnología, y propiciar el intercambio del estudiante con todas las personas que forman parte de su formación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde la aparición del concepto de educación virtual, se produjo un interés especial por parte de investigadores alrededor de lo que implicaba una nueva forma de aprender y el público al que se iba a dirigir. Al comienzo, la atención se centró en el diseño y producción de materiales y recursos tecnológicos y la incorporación de herramientas virtuales para facilitar las clases en las aulas. Posteriormente, la mirada se volcó hacia la relación pedagógica entre docente y estudiante en el ciberespacio, lo que impulsó los primeros trabajos teóricos e investigaciones en el sentido estricto.

Entre las características del docente debe destacarse no solo la formación en herramientas propias de las tecnologías, sino en nuevas estrategias que debe aplicar para tener una mejor interacción con sus estudiantes virtuales a través del uso de chat, los blogs, el foro y el correo electrónico. Asimismo, debe conocer a la persona y el tipo de flexibilización que necesita con base en reglas básicas como los

tiempos, la sincronía y lo extemporáneo.

Es notoria la preocupación por definir con claridad el rol del docente o tutor, como es llamado. Por tal motivo, la definición del docente virtual está profundamente relacionada con la figura del guía u orientador como lo plantea Picardo (2002), pues el tutor será el encargado de facilitar y motivar la construcción de aprendizajes significativos, utilizando los recursos que brindan la plataforma virtual y los medios de comunicación.

De igual manera, el maestro debe hacer seguimientos *“temáticos informacionales, búsquedas especializadas, redes de trabajo, microbases de datos según asignaturas, lecturas digitales alternativas, foros y discusiones virtuales, por medio de lecturas digitales, conceptualizaciones icónicas como imágenes digitales, uso de prensa digital entre otras”* (Picardo, 2002, pág. 5).

Con base en lo anterior, se puede determinar que los trabajos teóricos que se han producido alrededor del rol del docente coinciden en dos puntos. El primero, en una formación acorde con las necesidades de la modalidad, los intereses de los estudiantes, el modelo y el sentido de la virtualidad en términos pedagógicos, que ha permitido la formulación de currículos innovadores y creativos. En cuanto al segundo, es de vital importancia la planeación y preparación por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) de un sistema de seguimiento al desempeño del maestro virtual en cada uno de los cursos, con el fin de garantizar el éxito de una educación de calidad.

La iniciativa de la UNAB de llevar a la práctica un modelo de educación virtual, que estuviera articulado con los postulados presentes en el Proyecto Educativo Institucional, otorgó al rol del docente un papel determinante en la formación del estudiante, su aprendizaje y la articulación entre distintos medios para conformar redes que favorezcan la generación de conocimiento.

Al explorar las tareas docentes y el uso de las herramientas en la UNAB, se obtiene una primera mirada del rol del docente a través de la aplicación de un instrumento de evaluación desarrollada por el doctor Manuel Antonio Unigarro Gutiérrez. El resultado que se obtuvo fue que los estudiantes perciben en 75%, aproximadamente, su satisfacción frente a los roles del docente planteados por el modelo de educación virtual de la UNAB. Entre los roles están:

El rol organizativo hace referencia a que el maestro debe establecer las reglas de juego y dinamizar los procesos.

El rol social tiene que ver con propiciar un ambiente agradable para el grupo. En la educación virtual el sentimiento de aislamiento, de soledad pueden ser más evidentes que en lo presencial. El maestro entonces es el encargado de generar un ambiente de encuentro, de diálogo y participación con alto grado de calidez.

El rol intelectual se refiere a que en la educación virtual el maestro es básicamente un problematizador. Esto es, que está continuamente retando, preguntando, introduciendo dudas y solicitando precisiones (Unigarro, 2004, p.152-153).

Asimismo, de la mano del rol del docente se aprecia la importancia de los procesos de lectura y escritura en la red que hoy implican incorporar una nueva visión frente a los recursos tecnológicos en tiempo real, que están presentes en distintas plataformas como teléfonos celulares y la web que ha transformado el ritmo de la lectura y la escritura a pasos agigantados. Para Cassany (2012) *“en ese contexto el docente debe prever y organizar todo lo que hace el aprendizaje en línea, debe explorar estas nuevas formas de leer y escribir”* (p. 15). Un estudiante virtual, al igual que su docente, ejercita la escritura al máximo dado que la comunicación es constante y permanente a través no solo del correo electrónico, sino en el chat, los foros,

las evaluaciones y los trabajos en grupo.

En este escenario, la presente investigación busca responder la pregunta: ¿cómo califican los estudiantes el rol del docente virtual de acuerdo con el modelo pedagógico de la UNAB?

METODOLOGÍA

Esta investigación es de corte no experimental y nació del interés por conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre el rol del docente virtual, mediante la calificación en su entorno natural para posteriormente proceder al estudio y respectivo análisis. El enfoque al que se acudió fue una combinación de elementos de carácter cuantitativo y cualitativo, lo que permitió mayor flexibilidad y un análisis detallado de la propuesta de investigación; así como una visión más amplia del objeto de estudio.

Desde el enfoque híbrido propuesto se puede resaltar que lo analizado es una realidad intersubjetiva y en este caso se refiere a cómo los estudiantes analizan el rol docente por medio de una calificación, desde la reflexión pedagógica a la luz de la teoría y el análisis numérico del cuestionario con categorías específicas. Se acude a las descripciones, contempladas en ambos enfoques que conforman la combinación, para mostrar la realidad de una forma integral.

El aspecto cuantitativo se obtuvo con la aplicación y el análisis de un cuestionario de 29 preguntas, que abarcan la concepción del rol del docente y sus tareas frente al ejercicio pedagógico. En relación con el componente cualitativo, se acudió a un grupo focal con una muestra homogénea.

El instrumento utilizado para la presente investigación fue validado por el doctor Manuel Unigarro y la evaluación institucional de la Universidad. Se acudió a una investigación mixta que privilegia el enfoque

cuantitativo teniendo en cuenta lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2010).

La población seleccionada para aplicar el instrumento fueron los estudiantes de los programas de pregrado virtual en Administración de Empresas, Contaduría Pública y Literatura de la UNAB. El interés de la selección de la población fue conocer cómo a lo largo de cuatro años de estudios en la modalidad virtual los estudiantes valoraban el rol del docente, desde la mirada de cada una de las disciplinas en mención. Los estudiantes virtuales se caracterizan por ser personas adultas, cuyas edades oscilan entre los 22 y 60 años. En un 90% de los casos son trabajadores.

RESULTADOS

Para el rol organizativo

Se encontró que *dar indicaciones claras para realizar las actividades* es la acción que los estudiantes le otorgaron mayor valor, con un promedio de 3,8, seguido de *determinar los tiempos y fechas para las distintas actividades*, la cual alcanzó una calificación de 3,78. Las de menor valoración fueron: *favorecer que el grupo trabaje de manera colaborativa*, con un promedio de 3,04, y *seguir lineamientos del proyecto educativo institucional*, con un promedio de 3,35.

Se puede apreciar que los estudiantes otorgaron un valor alto cuando el docente organiza las actividades, especialmente cuando proporciona indicaciones claras y precisas para que el proceso de enseñanza no tenga tropiezos. Esto está en dirección con lo planteado por Cabero y Román (2006), cuando afirman que el rol organizativo implica que el profesor asuma un papel de planificador y coordinador de las actividades del curso. Lo anterior coincide además con las apreciaciones planteadas por Unigarro (2004) en el modelo de UNAB Virtual, en el sentido que el maestro debe establecer las reglas del juego y dinamizar los

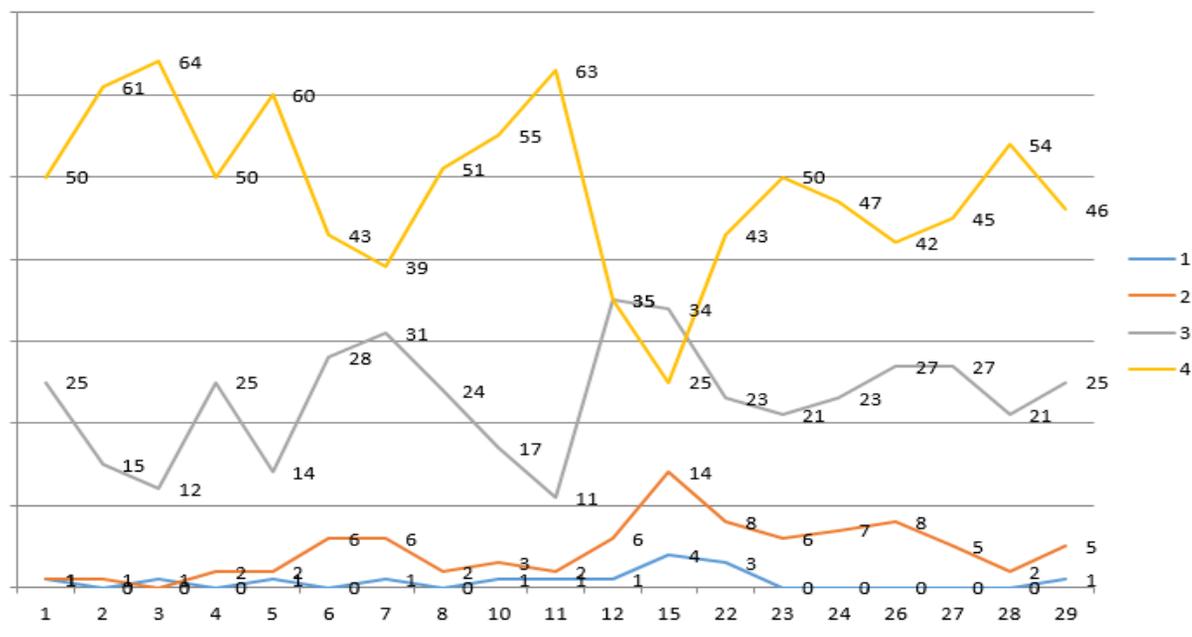


Figura 1. Análisis de resultados de la aplicación del instrumento sobre el rol organizativo. Elaboración propia.

procesos de enseñanza de acuerdo con las actividades planeadas. Hay satisfacción por parte del estudiante cuando lo establecido por el docente es claro y le permite moverse de manera flexible en su proceso.

Con base en el componente flexible del diseño curricular en este rol y según la calificación obtenida, es importante que la plataforma cuente con material audiovisual que explique el funcionamiento de la misma. Consiste básicamente en iniciar la inducción a la modalidad virtual desde los procesos de matrícula, para no limitar el proceso a ingresar a la cuenta, subir trabajos y participar de las clases.

Para el rol social

En este punto se pudo determinar que el aspecto al que se dio mayor valor fue *mostrar respeto, interés y confiden-*

cialidad, con un valor de 3.71, mientras que el de menor importancia fue *favorecer que el grupo trabaje de manera colaborativa*, con una calificación promedio de 3,04.

En ese aspecto se puede deducir que el docente debe hacer el diseño, facilitación y orientación de los procesos cognitivos y sociales con el objetivo de obtener resultados educativos significativos desde el punto de vista personal y docente. De igual manera, se corrobora lo descrito en el modelo UNAB, teniendo en cuenta que el docente asume una labor de seguimiento en lo personal como un elemento fundamental en la formación integral del estudiante, y que el Proyecto Educativo Institucional centra su interés formativo y pedagógico en el individuo.

A la luz de los valores obtenidos, se puede definir que la comunicación entre el estudiante y el docente se

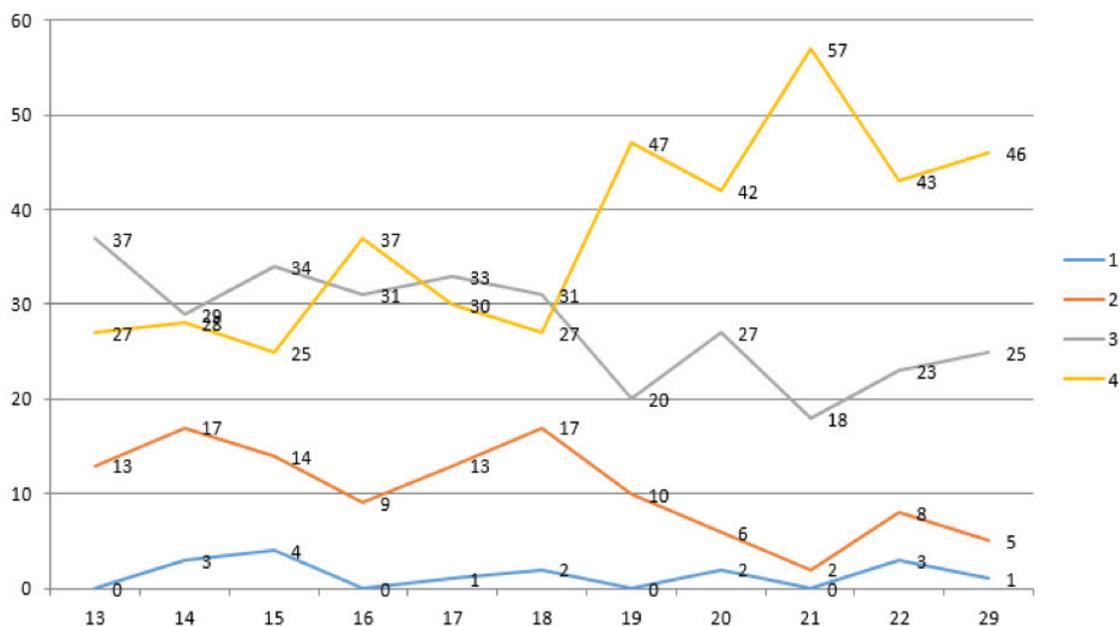


Figura 2. Análisis de resultados de la aplicación del instrumento rol social. **Elaboración propia.**

genera bajo el principio de confiabilidad y en términos generales los docentes virtuales de la UNAB, la poseen. Esto favorece el aprendizaje abierto al que se refiere Unigarro (2004). Desde ese punto de vista, el componente flexible toma sentido y permanece ligado a lo que el modelo de educación virtual propone y a la concepción de estudiante que menciona.

Para el rol intelectual

La calificación con más alto puntaje fue *presentar contenidos vigentes*, con una valoración de 3,7, lo que permite precisar que en este rol las valoraciones promedio son muy similares con un promedio de 3,54 y una desviación estándar de solo 0,06. El factor de menor valor fue *favorece que el grupo trabaje de manera colaborativa*, que obtuvo 3,04.

En este sentido cobra vigencia lo planteado por Unigarro (2004) cuando establece que en el rol intelectual es muy importante que el docente facilite a los estudiantes diversos contenidos y recursos que correspondan a los avances de la disciplina, de las políticas institucionales y de las necesidades del contexto de una forma global. Se aprende según el contexto y al contexto se aplica aquello que se aprendió. Respecto al criterio con más puntuación y a la luz del fundamento teórico y conceptual, se confirma que los docentes deben mejorar los recursos que buscan para nutrir los cursos. Aunque la calificación fue buena, es prioritario mantener una constante actualización del material didáctico para modelos virtuales y así evitar la frustración y deserción, que se puedan presentar.

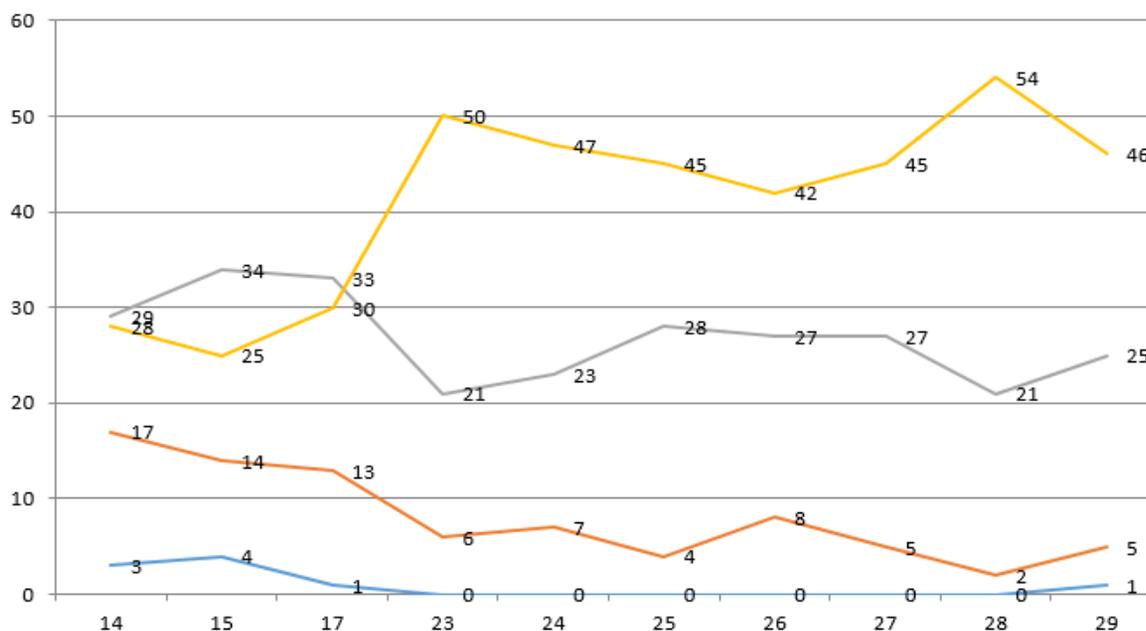


Figura 3. Análisis de resultados de la aplicación del instrumento para el rol intelectual. Elaboración propia.

Como investigación mixta, los datos recolectados del cuestionario, las entrevistas y el grupo focal fueron analizados e interpretados con el fin de establecer cuáles son las percepciones que los estudiantes de pregrado virtual de la UNAB tienen sobre el rol del docente virtual.

Las respuestas de los estudiantes en el grupo focal frente al rol social permitieron apreciar al docente no solo como quien *acompaña el proceso de formación*, sino que se vuelve *conector del grupo, propicia la confianza y la amistad para que el trabajo y el estudio se vuelva más placentero*. De igual manera, la interacción constante con los estudiantes es valorada en el sentido que el maestro insiste sobre el aprendizaje con preguntas como: *¿qué aprendió?*, *¿sí le gustó?*, *¿qué necesitan?* o *¿qué desean que les vuelva a explicar?*

En el grupo focal se identificó que el *rol intelectual* es el que consideran con más fortaleza. Reconocen que el docente valora la producción escrita, la *acompañía*, *somete a discusión* y al análisis de sentido para la construcción de conocimiento a partir de los aportes de la mayoría de los estudiantes. Se aprecia el seguimiento de los aportes en los distintos foros, así como la flexibilidad del docente frente al conocimiento y la forma de aprender.

CONCLUSIONES

En relación con el objetivo general de la investigación: *Identificar cómo califican los estudiantes, de los pregrados profesionales en Administración de Empresas, Contaduría Pública y Literatura, el rol del docente virtual para el mejoramiento de las prácticas de la docencia virtual, basados en el modelo de educación virtual de la*

UNAB, se puede concluir que los estudiantes valoran principalmente el papel del docente desde el acompañamiento que hace del proceso en cada uno de los cursos. La forma como la mayoría de los docentes estimula a que el estudiante se formule preguntas frente al aprendizaje. En otros términos, las calificaciones a dichos roles son positivas, con tendencia a ser mejores en algunos aspectos, pero lo más importante consiste en mantener un equilibrio entre todos para ofrecer un panorama adecuado.

Sobre los objetivos específicos: *Relacionar las acciones que los estudiantes virtuales asocian con el rol del docente virtual durante el desarrollo de los cursos en línea, con las definiciones planteadas en el modelo pedagógico de la UNAB acerca del ejercicio del docente virtual y establecer cuáles de las acciones asociadas al rol del docente virtual son consideradas, por los estudiantes virtuales de pregrado profesional de la UNAB, como factores de éxito en el desarrollo de los cursos virtuales de pregrado profesional.* Se concluye que los estudiantes consideran como factores de éxito para su proceso las acciones que el docente asume en cada rol en pro de alcanzar las metas y competencias del aprendizaje, el dar indicaciones claras para realizar cada una de las actividades, el seguimiento docente sobre los foros y la retroalimentación de cada una de sus participaciones.

De igual manera, el determinar tiempos y fechas para realizar las distintas actividades respetando las diferencias individuales, el propiciar un ambiente favorable para la comunicación que trascienda lo académico, así como el reconocimiento de los tiempos del estudiante son acciones valoradas como fundamentales para su buen desempeño

Los tres roles planteados en el modelo de educación virtual de la UNAB: organizativo, intelectual y social, con sus tareas específicas, son reconocidos por los estudiantes de los pregrados virtuales como factores determinantes en el desarrollo de su aprendizaje

y fundamentales en la construcción del conocimiento. Esto implica que el proceso sistémico no sólo se está desarrollando en lo formativo, sino que se aplica el principio de integralidad de la organización.

Frente a cada uno de los roles, se puede afirmar que deben estar presentes todo el tiempo, porque estos permiten que se gestione el proceso de forma adecuada. La planificación (organizativo), lo social (relacional) y lo cognitivo (conocimiento) son formas necesarias para organizar la estructura mental y garantizar el buen servicio que se promete al estudiante.

REFERENCIAS

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, (3), 1-10. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>

Cabero, J. y Barroso, J. (2015). Nuevos retos en tecnología educativa. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Cassany, D. (2012). En_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona, España: Anagrama.

Llorente, M. C (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (20), 1-2. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/517> Ministerio de Educación Nacional. (20, abril 2010). Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Pérez, Á. (2012). Educarse en la era digital. Madrid, España: Morata.

Picardo, O. (2002). Pedagogía informacional: Ense-

ñar aprender en la sociedad del conocimiento. Fundación Universitat Oberta de Catalunya (FUOC), 1-12. Recuperado de: <https://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.pdf>

Unigarro, M. A. (2004). Educación Virtual: Encuentro formativo en el ciberespacio. Bucaramanga, Colombia: UNAB.

Viceministerio de Educación Superior - Dirección de la Calidad. (2016). Condiciones específicas de calidad para la oferta de programas virtuales y combinados (Blended Learning). Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_Distancia_Ag22_2016.pdf

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS: ANDAMIAJE DE LA COMPENSIÓN LECTORA

Javier Hernández Gómez - Kelly Maritza Sanabria Marín

METACOGNITIVE STRATEGIES: SCAFFOLDING OF READING COMPREHENSION

RESUMEN

Dentro de la perspectiva del presente artículo se configuran las múltiples estrategias metacognitivas, cuyas estructuras articulan los engranajes donde se dinamizan y fortalecen los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de octavo de la IE Gonzalo Jiménez Navas de Floridablanca. Para tal fin se realizó un diagnóstico institucional de los resultados ICFES, histórico Pruebas Saber 9º: 2013-2014-2015; y por ende el análisis del ISCE de la IE. Luego se aplicó una prueba diagnóstica de comprensión, así como un sondeo del uso de estrategias de aprendizaje a partir del test de ACRA; enseguida fue preciso intervenir pedagógicamente con actividades de comprensión lectora mediadas por estrategias metacognitivas, cuya metodología fue diseñada desde Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) con significativas variantes, dado el proceso de reflexión y ajuste continuo que demanda la observación en la investigación acción. Finalmente se

logró contrastar los resultados iniciales frente a lo derivado de la prueba formativa final, puesto que se evidenció un avance significativo en los niveles de comprensión cuando se emplean estrategias metacognitivas. De hecho, el grado octavo que se tomó como muestra obtuvo altos niveles de aprobación para ascender a 9º. Ahora es posible ratificar que el análisis de textos mediante la aplicación de estrategias metacognitivas favoreció el proceso de fortalecimiento de la comprensión. De esta manera se ha brindado una respuesta favorable a dicha proyección, puesto que el propósito de este estudio era, precisamente, determinar la efectividad de las estrategias metacognitivas en el análisis textual para fortalecer los procesos de comprensión lectora.

Palabras clave: Estrategias Metacognitivas, Comprensión Lectora, Enseñanza y Aprendizaje.

AUTORES

Javier Hernández Gómez

*Maestría en Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga
Licenciatura en español y comunicación, Universidad de Pamplona
Correo electrónico: jhernandez889@unab.edu.co*

Kelly Maritza Sanabria Marín

*Maestría en Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga
Licenciatura en español y comunicación, Universidad de Pamplona
Correo electrónico: ksanabria410@unab.edu.co
Docentes de la Institución Educativa Gonzalo Jiménez Navas
Floridablanca-Santander-Colombia.*

ABSTRACT

Within the perspective of the present article the multiple metacognitive strategies are configured, whose structures articulate the gears where the processes of reading comprehension of the eighth students of IE Gonzalo Jiménez Navas de Floridablanca are energized and strengthened. For this purpose, an institutional diagnosis of the ICFES results was carried out, historical Tests Saber 9º: 2013-2014-2015; and thus the ISCE analysis of EI. Then a diagnostic test of comprehension was applied, as well as a survey of the use of learning strategies from the ACRA test; Then it was necessary to intervene pedagogically with activities of reading comprehension mediated by metacognitive strategies, whose methodology was designed from Classroom Pedagogical Projects (PPA) with significant variants, given the process of reflection and continuous adjustment demanded by observation in action research. Finally, it was possible to contrast the initial results

with those derived from the final formative test, since a significant advance in the levels of comprehension was evidenced when metacognitive strategies were used. In fact, the eighth grade that was taken as sample obtained high levels of approval to ascend to 9th. Now it is possible to confirm that the analysis of texts through the application of metacognitive strategies favored the process of strengthening understanding. In this way, a favorable response has been offered to this projection, since the purpose of this study was precisely to determine the effectiveness of the metacognitive strategies in the textual analysis to strengthen the processes of reading comprehension.

Keywords: Metacognitive Strategies, Reading Comprehension, Teaching and Learning

Recibido: 10 de enero 2017
Aprobado: 12 de octubre 2018

INTRODUCCIÓN

Leer sin reflexionar es una ocupación inútil.

Confucio (551 AC-478 AC) Filósofo chino.

Es tal la significatividad y sustancialidad de la lectura que en ella subyace el acto recíproco de enseñar y aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender (Pablo Freire, 2004). Así “qui docent dicit” quien enseña aprende. Por consiguiente, dicha dinámica implica una gran responsabilidad compartida, cuyas interacciones se sustentan en la experiencia de aprender (Pablo Freire, 2004), pero también del aprendiz, quien, paulatinamente va adquiriendo habilidades de autoaprendizaje que le otorgan autonomía e independencia al poner en práctica sus desempeños.

Así pues, según Mateos (2001) la metacognición es “el conocimiento que uno tiene y el control que uno ejerce sobre su propio aprendizaje y, en general, sobre la propia actividad cognitiva. Se trata de ‘aprender a aprender’ facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos.” (pág. 13) citado por Heit, Ignacio Antonio (2011).

Ahora bien, no sólo se trata de la lectura de textos, sino también de contextos; en tal sentido se realizó un diagnóstico institucional de los resultados ICFES, histórico Pruebas Saber 9º: 2013-2014-2015; y por ende el análisis del ISCE de la IE. Enseguida se aplicó la prueba diagnóstica de comprensión lectora, acompañada del test de ACRA para evidenciar el uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes; inmediatamente fue preciso intervenir pedagógicamente con actividades de comprensión lectora mediadas por estrategias metacognitivas, cuya metodología fue diseñada desde Proyectos Pedagógicos de Aula

(PPA) con significativas variantes, dado el proceso de reflexión y ajuste continuo que demanda la observación en la investigación acción. Finalmente se logró contrastar los resultados iniciales frente a lo derivado de la prueba formativa final, puesto que se evidenció un avance significativo en los niveles de comprensión cuando se emplean estrategias metacognitivas.

En efecto, el estudio sobre estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora permitió valorar y leer a conciencia tanto los procesos de pensamiento y las estructuras configuradas en cada uno de los estudiantes al momento de ejercitar la comprensión lectora, como las reflexiones y reinventarías del docente frente a su didáctica y acción pedagógica. Ciertamente la experiencia admitió percibir dos vertientes intrínsecamente vinculadas entre sí: la metacognición del educando para mejorar procesos de comprensión lectora y la actitud metacognitiva y reflexiva del educador para llevar hacia la excelencia docente su misión en el aula y el aula máxima (la comunidad).

A través de los años, mejorar los procesos de comprensión lectora se ha convertido en estrategia fundamental por parte de instituciones educativas, docentes e incluso se han planteado proyectos de índole gubernamental (PNLE), todos ellos buscando el alcance de desempeños altos en las diferentes pruebas (PISA, PIRLS, pruebas SABER) a las que aprendices deben enfrentarse en su carrera escolar. El desarrollo de las habilidades metacognitivas en los últimos años ha tomado mucho auge dado que favorecen considerablemente los procesos de comprensión lectora facilitando de esta manera el aprendizaje significativo.

He aquí que el enfoque metacognitivo propiamente dicho, derivado de las investigaciones en psicología cognitiva, se refiere al grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre su forma de pensar (procesos y eventos cognitivos), los con-

tenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje. (Brown, 1975; Flavell, 1981). Los aspectos primarios de la metacognición son: conocimientos y control de sí mismo, y conocimiento y control del proceso. El conocimiento y control de sí mismo implica compromiso, actitudes y atención.

“Existen sujetos que son capaces, no sólo de aprender, sino de mejorar esa capacidad adquiriendo estrategias para autorregular su propio aprendizaje; igualmente los hay capaces, no sólo de pensar, sino aprender a pensar mejor, utilizando estrategias cognitivas cuya selección y aplicación autocontrolan; se trata de sujetos que han adquirido y desarrollado habilidades metacognitivas que pueden aplicar al aprendizaje o al pensamiento” (Mayor, Suengas & González, 1995).

Justamente, esta investigación contribuyó a fortalecer las habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado octavo de la IE Gonzalo Jiménez Navas del municipio de Floridablanca. En procura de alinear el rendimiento académico, pues éste depende de un buen nivel de comprensión lectora (Vallejos, 2007), citado por Aliaga, Lina (2012), así como mejorar los resultados en las pruebas Saber y por ende el incremento del Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE, MEN 2015). Entonces fue preciso implementar nuevas prácticas educativas en aras de activar el desarrollo de pensamiento que facilita el progreso y dinamismo de procesos implicados en la comprensión lectora, tales como tareas de extracción de información, el análisis secuencial, las inferencias, la síntesis y, desde luego, la paráfrasis.

METODOLOGÍA

El Andamiaje de la Comprensión

Con el propósito inminente de generar impacto y transformación se realizó, en primera instancia, un análisis institucional de las pruebas Saber noveno grado (ICFES, pruebas Saber histórico 2013-2014-2015). Luego se diseñó y aplicó una prueba de lectura para diagnosticar los niveles de comprensión, así como la valoración de los resultados de las pruebas Saber que se aplicaron el 20 de octubre de 2015 (MEN, 2015). Enseguida se aplicó el test de ACRA para contrastar y reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas al momento de afrontar una tarea de adquisición y recuperación de información en un examen de comprensión. Después se diseñaron e implementaron estrategias de mejoramiento significativo de la comprensión lectora, donde la intervención pedagógica se soportó en la investigación acción, cuyos engranajes permitieron actuar en los diferentes aspectos metacognitivos y cognitivos que inciden en los procesos de comprensión. Tales como hipótesis antes de la lectura, subrayados y deducciones durante la lectura activa, comprobación y reconocimiento de fallos o errores después de leer. También el contrastar un texto con los saberes previos, así como habilidades de completar información desde posibles contextos y deducciones por patrones. Se enfatizó en la aplicación de las macroestructuras semánticas de Van Dijk, cuyas funciones no están circunscriptas a la producción y comprensión del discurso, sino que abarcan la planeación, control y ejecución de tareas complejas de diversa índole (Van Dijk, 1980). De esta manera fue posible extraer ideas principales con precisión.

Por lo tanto, ejecutadas las estrategias se volvió a aplicar una prueba formativa final, donde se compararon y contrastaron los resultados con los hallazgos del examen inicial. A futuro próximo se analizarán pruebas Saber para evaluar y determinar el impacto de la propuesta en el progreso de los procesos de

comprensión lectora. Esto en virtud de institucionalizar las estrategias y fortalecer los procesos durante algunos años más, cuestión que se evidenciará en el incremento del Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE, MEN 2015) de la IE, el cual implica alcanzar óptimos resultados en las pruebas Saber.

Por tanto, este proyecto abordó el análisis de textos mediante la aplicación de estrategias metacognitivas para fortalecer el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora. En este sentido las intervenciones pedagógicas y didácticas que se experimentaron en el aula fueron de índole interactiva. La lectura y análisis de textos fue el eje sobre el cual se desplegó un proceso integral de estrategias metacognitivas que llevaron al estudiante a autorregularse y a conocer sus potencialidades en el ejercicio global que implica la lectura y con ello el desarrollo de la habilidad de la comprensión de textos.

Indudablemente la práctica de la lectura activa, en la cual el estudiante interactuó con el texto, bien subrayando para extraer información relevante o quizás recuperando saberes previos o generando relaciones y conjeturas, coadyuvó a mejorar los procesos de comprensión lectora.

En efecto, se considera que entre el lector y el texto se da una interacción activa (Royer y Cunningham, 1981). Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso de utilización de claves proporcionadas por el autor en función del propio conocimiento o experiencia previa del lector para inferir el significado pretendido por el autor. Se supone, pues, que existe una gran cantidad de inferencias -a todos los niveles- que permiten construir un modelo acerca del significado del texto (Wittrock, 1981).

Para sustentar lo expuesto anteriormente se consultó minuciosamente una base de datos actualizada no mayor a diez años; sin embargo, prima el criterio de la vigencia sobre la fecha.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Una Ruta De Exploración

Dada la dimensión dialógica no sólo entre la práctica docente y los procesos investigativos, sino también la alineación del quehacer pedagógico con la planeación prospectiva de la política educativa, se precisó consolidar dentro de este estudio la investigación acción (IA) como eje articulador que vincule procesos, experiencias y expectativas en un engranaje estructurado; con tendencia crítica y transformadora. En este sentido la investigación invitó al docente a reflexionar acerca de sus roles, sus experiencias significativas, el contexto, los actores del proceso, los medios que utiliza para acercarse y acercar a los estudiantes al conocimiento, entre otros. (UNAB Proceso de la Investigación). Es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores. (Freire, 2004).

Todo lo anterior reconoció el ejercicio de la problematización del acto educativo a la vez que suscitó alternativas de solución, cuya depuración fijó las estrategias más efectivas en el avance de didácticas pertinentes para fortalecer procesos educativos fundamentales como la comprensión lectora. Así mismo, dichos progresos darán cuenta del crecimiento en la calidad educativa, puesto que las dinámicas y sinergias del estudio subyacen en los análisis históricos de las Pruebas Saber 2013, 2014 y 2015; así como del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

Constante transmisión sincrónica

Ha sido un proceso cíclico (retroalimentación) con tendencia ecléctica (acomodación selectiva) y eclíptica (transversal) hacia un estadio de desarrollo en

espiral, cuyo vértice angular tiene apertura en la observación, como filtro permanente que incidió en la etapa de diseño y rediseño, para luego adoptar los ajustes en la etapa de implementación, la cual fue constantemente retroalimentada, analizada y revisada, dando paso a la fase de evaluación; ésta última, pero envolvente capa, brinda las herramientas suficientes para el proceso de reflexión pedagógica, donde el docente investigador junto con sus estudiantes reiniciaban la secuencia armónica con sus cadencias y bemoles hasta afinar la propuesta definitiva, cuyas estrategias han resultado eficaces en el propósito de investigación.

Desde la perspectiva y trayectoria de los objetivos de investigación se estructuró un proceso más allá de lo secuencial, con tendencias integradoras y globales.

Lo primero fue desarrollar un conjunto de actividades para diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la IE. Para tal propósito se hizo el análisis histórico de las pruebas saber y el Índice Sintético De Calidad Educativa ISCE. Como referentes teóricos se dispuso de gran variedad de documentos publicados por el ICFES y la UNESCO. Enseguida se aplicó una prueba diagnóstica de comprensión lectora acompañada de una inducción a la metacognición y el ejercicio personal de responder el test de ACRA, en relación únicamente a las escalas de adquisición y recuperación de información (Román Sánchez, J. M. 1994). Aquí fue preciso citar los autores y creadores tanto de las pruebas estandarizadas como el test de ACRA. También se tuvo en cuenta el concepto de metacognición postulado por Taylor. Y las contribuciones del procedimiento cloze a los procesos de comprensión lectora (Taylor, W. 1953). En este sentido, el papel del docente también es clave, puesto su actitud y el planteamiento de actividades claras, comprensibles para el estudiante, con un propósito de lectura o de

escritura específico, son fundamentales. Actividades de lectura en las que se involucren la observación, la descripción, la comparación, la organización de ideas; o en las que se privilegie la jerarquización de temas y subtemas, la relación de conceptos, la síntesis y la estructuración de argumentos y de hipótesis, son importantes para que el estudiante reconozca que la comprensión textual es un proceso complejo en el que permanentemente estamos estableciendo relaciones de diverso orden. (Ballén, M. J. 2007).

Obviamente después de aplicados los test hubo un momento de evaluación, reflexión y análisis para tomar las decisiones consecuentes.

De esta manera se llegó al momento de implementar estrategias metacognitivas mediante la intervención didáctica y pedagógica en el aula, donde se inició con un proyecto pedagógico de aula (PPA) tendiente a practicar procedimientos metacognitivos de comprensión lectora desde el antes, el durante y el después de la lectura; sustentado en los planteamientos de Isabel Solé (1999). Aunque la estrategia tuvo gran éxito, se reflexionó y se tuvo que reestructurar un proceso de diagnóstico, para lo cual se diseñó una serie de instrumentos de recolección de información, en que era preciso involucrar a los docentes que frecuentaban dichos grupos, incluyendo a los directivos de la IE. Entonces se aplicaron encuestas dirigidas, por un lado, a los directivos y docentes de nivel III y por otra parte las encuestas a estudiantes, insertando igualmente el estudio del grupo focal, cuyo conversatorio fue muy enriquecedor y oportuno para determinar el rediseño de los nuevos PPA.

En seguida fue pertinente generar un trabajo pedagógico desde la construcción de hipótesis y deducciones para lo cual se consideró clave el procedimiento Cloze (González, T. A. 1991) y algunas de sus variantes, en particular el Cloze maze que se pudo llevar al aula de forma dinámica y lúdica mediante el juego la

ruleta de la fortuna que consistió en descubrir o descifrar frases a partir del número de palabras y algunas pistas secuenciales como el contexto y la supresión de letras. Tras la brillante experiencia se reflexionó y propuso continuar con experiencias de dicho tenor. En este sentido se construyó otro PPA enfocado a la elaboración de estructuras metacognitivas desde la óptica de que los estudiantes elaboren sus propios códigos de síntesis y recuperación de información. Aquí se hizo vital el estudio de las macroestructuras y macroreglas de Van Dijk. En términos de reconocer lo importante de lo secundario según el texto, mediante la omisión. El ejercitar esquemas de síntesis y generalización para hallar el sentido global del texto.

Finalmente, después del entrenamiento metacognitivo se aplicó una segunda prueba, ahora de carácter formativo, donde se les sugirió a los estudiantes que antes de contestar los ítems, aplicaran las estrategias vistas, específicamente los esquemas de macroestructuras y los códigos personales de subrayado y síntesis que les ayudarían a determinar las respuestas correctas en aras de obtener el mayor número de aciertos. La experiencia fructificó en el grupo de muestra, al contrastar los resultados obtenidos ahora con los de la prueba diagnóstica.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Una Población Resiliente

El proyecto de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora se desarrolló con estudiantes de octavo grado de educación secundaria de la IE Gonzalo Jiménez Navas de Floridablanca. A pesar de la falta de recursos y la precariedad en los ambientes óptimos de aprendizaje, los estudiantes respondieron favorablemente a las expectativas del proyecto de investigación. Durante el año la IE contó con 2250 estudiantes en todas sus jornadas y modalidades. Aulas hacinadas en secundaria de 40 o más estudiantes. De

allí se contó con dos grupos del nivel 8° en la jornada de la mañana, de los cuales se tomó como muestra representativa el grupo 8-1. Asimismo, se contó con la participación de los maestros del nivel tres de la institución, y por supuesto la incidencia del rector y coordinadora en este importante proceso. Es preciso señalar que en cada grupo de octavo asistieron 40 estudiantes. No obstante, se eligió una muestra representativa, siendo así 30 escolares del grupo 8-1 el número total de la muestra. Sin embargo, las intervenciones pedagógicas se desarrollaron en cada aula con la totalidad de discentes que decidieron participar del estudio y ratificaron su compromiso mediante el Consentimiento Informado.

INSTRUMENTOS

Despliegue de herramientas

El Diario Pedagógico fue un instrumento esencial para el proceso de reflexión crítica, dado el tipo de investigación acción que se aplicó en el estudio. A través de este material se elaboró el cuadro de matriz categorial y por ende las teorías subyacentes.

También fue fundamental aplicar una prueba diagnóstica, la cual se tomó del banco cuadernillo de pruebas Saber 9° 2013 del ICFES, Ballén, M. J. (2015), cuyos términos y condiciones de uso permiten su aplicación con fines académicos e investigativos de forma gratuita y libre (ICFES 2014) González, A. L. (2014) para determinar en qué nivel de comprensión estaban los estudiantes, así como la inmediata toma de decisiones personales e institucionales, y por supuesto se tuvo muy en cuenta el análisis histórico de las pruebas saber y el ISCE.

También fue pertinente la aplicación del test de ACRA, del cual se tomaron las escalas I y III en virtud de observar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes al momento de adquirir y recupe-

rar información. Tareas que demanda la lectura comprensiva. Román Sánchez, J. M. (1994). Así mismo, se aplicó el procedimiento Cloze con variantes.

Además, se precisó utilizar el análisis documental tanto a los históricos nombrados en líneas anteriores y de suyo a los documentos pilares del colegio como el PEI y el Manual de Convivencia.

Se aplicó una encuesta estructurada para directivos y una encuesta a los docentes del nivel tres, así como una encuesta diseñada para estudiantes de octavo grado de la IE. Con dichas indagaciones se pretendió detectar percepciones y expectativas frente a los procesos de comprensión lectora que se realizan en la IE. Tanto desde la gestión directiva como lo pertinente a las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes y, por supuesto, las estrategias y expectativas de aprendizaje de los educandos.

En cuanto a grupos focales se estructuró uno solo con representación de ambos grupos, esto se realizó en dos sesiones para retroalimentar el proceso e ir haciendo las respectivas correcciones hasta perfilar un proceso dinámico y pertinente.

RESULTADOS

Un engranaje estructurado

En cuanto a la prueba diagnóstica, de manera global los resultados del test, elaborado en cinco ítems mostraron niveles bajos de comprensión, pues sólo un estudiante respondió correctamente los cinco ítems. Tres participantes lograron acertar en 4 ítems y los demás, algunos atinaron en 3 y la mayoría en menos de la media básica.

Es notable que recuperar información implícita en el contenido del texto así como movilizar información de saberes previos o de un texto a otro para explicitar relaciones de contenido o forma, requiere de mayor

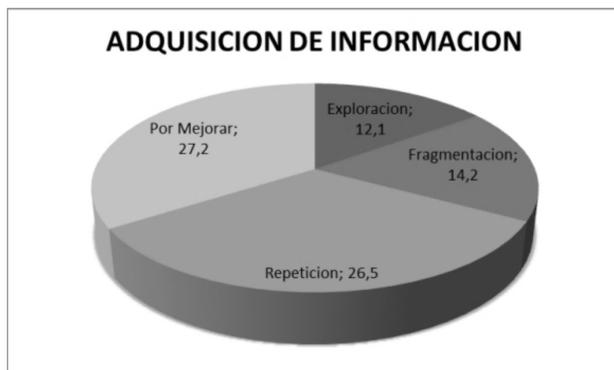
esfuerzo y concentración a la hora de comprender textos; esto demuestra la gran relevancia de contribuir con propuestas que ejerciten a los educandos en procesos metacognitivos que les faciliten la recuperación y adquisición de información a la hora de analizar textos y por ende lograr la comprensión lectora, especialmente en el nivel inferencial.

Dentro de la prueba, la pregunta 4, exigió el reconocer y caracterizar la situación comunicativa que subyace al texto. Esto implica competencias comunicativas pragmáticas, las cuales también han de ser ejercitadas mediante estrategias de subrayado y abducción de ideas principales en el texto, cuyo dominio hace parte de habilidades metacognitivas. Por tal motivo en la implementación de estrategias se contó, precisamente con el entrenamiento en las estructuras semánticas de Van Dijk, sintetizando información por omisión, generalización y construcción, en términos de las macroreglas (Van Dijk, 1980); y por supuesto estrategias de abducción o recuperación de información mediante la identificación de ideas principales (Goodman) citado por Ardaya, F. M. (2011) mediante el empleo de códigos de subrayado.

Frente al test de ACRA se pudo detectar que el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes no alcanzó niveles básicos de desarrollo. Son mayores las falencias y la falta de implementación de dichas habilidades que el manejo de las mismas.

Como se observa claramente en las gráficas 1 y 2 el porcentaje más alto lo determina la categoría por mejorar que constituye el puntaje restante para lograr óptimos resultados acercándose a la máxima puntuación de cada escala.

En el test de adquisición de información la estrategia más utilizada es la repetición, que en suma duplica las atencionales. Esto indica que los estudiantes necesitan de la retroalimentación permanente. Quizá también



nos debe que gran parte del estudiantado aprende más de forma visual que auditiva, dado que los mecanismos de atención requieren habilidades de escucha y concentración; no obstante, el aprendiz de hoy se ha vuelto muy visual dada la compatibilidad con las tecnologías audiovisuales. El contexto de las tics en la sociedad del conocimiento depura el perfil del alumno moderno. Por lo tanto, fue pertinente implementar en la propuesta objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Frente a las estrategias de aprendizaje afirma Moneiro: “cómo el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje, mientras que la mera comprensión y utilización (o aplicación) de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de las llamadas técnicas de estudio...”.

Es notable que casi nunca o en muy pocas ocasiones los estudiantes manejan estrategias de aprendizaje, lo cual demostró la gran relevancia de contribuir con propuestas que ejerciten a los educandos en procesos metacognitivos que les faciliten la recuperación y adquisición de información a la hora de analizar textos y por ende lograr la comprensión lectora, especialmente en el nivel inferencial. En este sentido se implementó el aplicar las macroreglas y los códigos de subrayado como estrategia de lectura activa.



En las habilidades de recuperación de la información se detectó que el estudiante continúa con prácticas superfluas, puesto que la estrategia de respuestas escritas es la de mayor rango frente a las tácticas de búsqueda y codificación. Generalmente la generación de respuestas hace parte de lo explícito, mientras la búsqueda implica mecanismos de relación y exploración, donde los referentes y las inferencias pasan a un primer plano en la interpretación textual y la construcción del conocimiento. He aquí la importancia de generar estrategias metacognitivas que articulen las tácticas de búsqueda a los procesos inferenciales de comprensión lectora. Para tal fin se propuso una variante del test de cloze, o mejor el cloze “maze”, cuya actividad detonante se realizó mediada por la didáctica interactiva de la ruleta de la fortuna, juego que trata de completar oraciones a partir de un contexto dado con ciertas pistas hasta determinar la lectura de la frase sin necesidad de la totalidad de letras o caracteres que la constituyen.

Luego fue preciso diseñar y elaborar la prueba formativa final, la cual se construyó a partir del banco de cuadernillos de pruebas Saber 9º 2012 del ICFES, cuyos términos y condiciones de uso permiten su aplicación con fines académicos e investigativos de forma gratuita y libre (ICFES 2013). De allí se eligió una prueba con una lectura lo suficientemente am-

plia para aplicar en ella estrategias metacognitivas, en particular las macroreglas de van Dijk y los esquemas de subrayado vistos en una sesión de intervención pedagógica anterior. Así mismo se exhortó a los estudiantes a aplicar lo visto y aprendido en las actividades y sesiones de aprendizaje alusivas a metacognición. De igual manera se complementó la prueba con una pregunta basada en un texto extraído del cuadernillo prueba saber 9° 2015, en virtud de detectar las competencias lectoras del educando para recuperar información y organizarla en forma de esquema u organizador gráfico.

Se realizó el análisis de resultados de la prueba formativa de comprensión lectora y se comparó con los resultados obtenidos en la prueba anterior o diagnóstica.

Al observar las pruebas formativas se detectó un gran avance en los procesos de comprensión, dado el uso de estrategias y la interacción activa del estudiante con el texto.

Los resultados esta vez fueron satisfactorios. Los estudiantes de la muestra representativa en su gran mayoría alcanzaron desempeños por encima de la media alta. Dicho de otra forma, mayor número de estudiantes acertaron en la clave correcta por cada ítem, con excepción de la pregunta 3, lo cual indica que los discentes aún les falta reconocer estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee; quizá cuando se trata de textos argumentativos que en el grado 8° hizo falta profundizarlos.

Implementar el uso de estrategias metacognitivas al momento de analizar textos mejora notablemente la comprensión lectora y por ende los resultados en las pruebas. De hecho, fue satisfactorio apreciar el avance tanto académico como actitudinal y disciplinar de la mayoría de estudiantes que participaron del proyecto. En el caso de 8-1 fue mayor el impacto pues el grupo logró mayor sinergia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Hacia constructos dialógicos

El análisis de textos mediante la aplicación de estrategias metacognitivas favoreció el proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado octavo de la IE Gonzalo Jiménez Navas. De esta manera se ha brindado una respuesta favorable a dicha proyección, puesto que el propósito de este estudio era, precisamente, determinar la efectividad de las estrategias metacognitivas en el análisis textual para fortalecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado octavo.

Es notable la diferencia de la prueba diagnóstica frente a la prueba formativa final; en la primera aún no se aplicaron estrategias reflexivas, arrojando resultados con un bajo nivel de comprensión; mientras que, en la segunda, gracias a la aplicación de estrategias metacognitivas, los resultados mejoraron sustancialmente.

Sin lugar a dudas, se lograron avances significativos en la población objeto de estudio; a tal punto de observar, no sólo mejores desempeños en cuanto el análisis de resultados de las pruebas y el rendimiento académico, sino también se pudo evidenciar una mejor disposición y actitud del grupo. Es decir, los estudiantes del grado 8-1 mostraron alcances relevantes tanto en su disciplina de trabajo escolar y responsabilidad de estudio como en su comportamiento y convivencia, de hecho, al finalizar el año escolar el grupo obtuvo un alto nivel de aprobación académica. Luego entonces el tema de tesis abre el compás a dimensiones del ser y del impacto social para futuras investigaciones.

En cuanto a los procesos de análisis y reflexión, ya desde la perspectiva del docente, cara a los históricos Saber, al Índice Sintético de Calidad Educativa

y a la misma intervención pedagógica registrada en el diario de campo, o bien, a partir de los procesos metacognitivos de los discentes fue posible entrever que dicha dinámica reflexiva es fundamental en la interacción educativa, en virtud de evaluar, ajustar y afinar las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje que oscilan en el aula. Así fue profundamente axiomático para la experiencia cada uno de los momentos en el proceso de investigación. Tal como lo afirman Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002) cuando citan a Mayer, 1984; Shuelt 1988; West, Farmer y Wolff, 1991 quienes dicen que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Dentro de esta perspectiva Isabel Solé (1994), ratifica que puede resultar complejo, pero enseñar de verdad, de modo que se logre la transferencia y uso autónomo de lo aprendido, aunque nunca ha sido tarea fácil. Un componente fundamental de estas tareas lo constituye la información que el profesor proporciona a los alumnos respecto de la adecuación de las estrategias que utilizan, así como la información que él mismo obtiene acerca de esa competencia, que le permite intervenir de forma contingente a las dificultades y progresos observados. Situación manifiesta y similar en nuestra experiencia, dado que en algunas actividades se realizó un proceso de transferencia permitiendo que los estudiantes de octavo compartieran lo aprendido con niños de primaria de forma lúdica, haciendo del descanso un verdadero espacio pedagógico, pues se empleó el tiempo del recreo para tales interacciones.

Vale la pena resaltar que las actividades realizadas fueron de gran interés e impacto para los estudiantes, pues se encontraban muy motivados y expectantes frente a las tareas del proyecto. Quizá uno de

los momentos más sugestivos era la fase de motivación y exploración, donde el estudiante se vinculaba al proceso de manera intrínseca, como en el caso de la ruleta de la fortuna que a su vez sirvió de eslabón para el entrenamiento en variantes del procedimiento cloze. Específicamente hacia el cloze “maze”. Así mismo, las didácticas dinámicas a manera de concurso desafían al estudiante y por ende lo llevan a estándares más altos de exigencia, en procura de alcanzar el logro primero que sus compañeros. Esto genera una competencia sana, en la cual también debe intervenir el facilitador docente para aprovechar las bondades pedagógicas de cada situación.

De otro lado es preciso aclarar que a partir de los óptimos resultados de la investigación se hace necesaria la re-ingeniería del área de lectura en la institución para fortalecer los procesos de comprensión lectora. Aunque, ciertamente se cuenta ya con el espacio en el currículo, aún hace falta estructurar el área, quizá mediante proyectos pedagógicos de aula (PPA). Obviamente en el marco de ejercitar las estrategias metacognitivas de los estudiantes al instante de analizar e interpretar textos.

Ahora es posible ratificar que la implementación de estrategias metacognitivas en los procesos de lectura es fundamental y de gran efectividad para lograr la comprensión lectora en estudiantes de octavo grado, y por qué no, en los demás niveles de escolaridad hacia donde se pretende desplegar el proyecto en los próximos dos años. También se confirma la importancia de generar estrategias pedagógicas tanto de enseñanza como de aprendizaje para fortalecer los procesos de comprensión lectora. En definitiva, docentes y estudiantes generaron procesos de reflexión y ajuste en sus formas de abordar los procesos de lectura. Igualmente, la institución y sus directivas tomaron mayor conciencia e interés hacia las prácticas de nuevas estrategias en el aula.

Por consiguiente, se alinearon expectativas y deseos hacia el alcance de la excelencia y el posicionamiento institucional, exclusivamente en los resultados de las pruebas Saber y el ISCE.

Por último, dados los avances y resultados de este estudio, como investigadores y observadores permanentes del proceso, podemos dar cuenta que siempre y cuando se trace una ruta desde los diagnósticos, las reflexiones e incluso, la autocrítica, pasando por la implementación y reajuste de procedimientos, hasta la afinación de estrategias, es posible mejorar significativamente los procesos de comprensión lectora mediante el perfeccionamiento de estructuras metacognitivas de los estudiantes para afrontar la lectura; dado que la metacognición permite la planeación, la supervisión y la evaluación del propio aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aliaga, L. (2012) *Comprensión Lectora Y Rendimiento Académico En Comunicación De Alumnos Del Segundo Grado De Una Institución Educativa De Ventanilla*. Lima, Perú.
- Ardaya, F. M. (2011). *las ideas principales y el resumen - ULA*. Obtenido de http://biblioteca.tach.ula.ve/unesco/even_o/c_lectora_2011/ls_i_p_el_r.pdf
- Ballén, M. J. (2007). *Sobre las pruebas Saber y de Estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- Ballén, M. J. (2015). *Cuadernillo de prueba. EJEMPLO DE PREGUNTAS. Saber 9º Lenguaje*. Bogotá: ICFES
- Brown, W. L. (1975). *Contributions toward a reclassification of the Formicidae. V. Ponerinae, tribes Platythyreini, Cerapachyini, Cylindromyrmecini, Acanthostichini, and Aenictogitini*. *Search, Agriculture, Cornell Univ.*, 5(1): 1-116.
- Confucio. (2007). *los cuatro libros clásicos*. Obtenido de www.alfaepsilon.com.ar: <http://es.wikisource.org/>
- Díaz Barriga, F. y. (2004). *Estrategia Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto, Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra. S. A. Madrid
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Freire, P. (2004). *cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: siglo veintiuno.
- González, A. L. (2014). *Perfiles institucionales y desempeño*. Bogotá: Oficina de Divulgación del ICFES.
- González, T. A. (1991). *El procedimiento cloze: una revisión general*. *Revista Complutense de Educación*, 69-SI.
- Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Argentina: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-compresion-lectora-heit.pdf>.
- Mayor, J., A. Suengas, J. González (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Román Sánchez, J. M. (1994). *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Royer, J. Cunningham, D. *On the theory and measurement of reading comprehension*. *Contemporary Educational Psychology*
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Taylor, W. (1953). "Cloze procedure: A new tool for measuring readability". *Journalism Quarterly*.

Vallejos, M. (2007). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en los alumnos del sexto grado del distrito de Pueblo libre*. Tesis para optar el grado Magíster en ciencias de la Educación con mención en Didáctica de la comunicación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Chosica. Lima: La Cantuta.

Wittrock, M. (1981). *Neuropsychological and cognitive processes in reading*. New York, Academic Press.

DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD MUSICAL EN ESTUDIANTES DEL GRADO DE TRANSICIÓN

Jhon Fernando Huérfano

DESIGN OF A DIDACTIC STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF MUSICAL CREATIVITY IN STUDENTS OF THE TRANSITION DEGREE

RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una investigación que tuvo como objetivo el diseño de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo de la creatividad musical en estudiantes de transición (5-6 años). Se trabaja bajo un enfoque cualitativo con métodos de recolección de datos, como entrevistas, y observación participativa y no participativa. La muestra poblacional es de 18 estudiantes del grado transición de un jardín infantil y cinco docentes del área de Música. Los resultados evidencian falencias en las herramientas utilizadas por los docentes a la hora de impartir las clases, pues no permiten que la creatividad se estimule. Estas se realizan por medio de la repetición continua, en donde no existe variación de las dinámicas. Asimismo, hay un ambiente restrictivo que limita a los estudiantes. Para el diseño de la propuesta, en primer lugar, se realiza un diagnóstico, producto del análisis de la información recolectada, con elementos claves en la elaboración de la estrategia. El producto final consta de 16 secuencias didácticas, diseñadas con elementos del constructivismo, que permiten desarrollar diferentes aspectos relacionados con la creatividad. Estas, están divididas en tres ejes temáticos: elementos musicales, improvisación musical y composición musical. El proyecto evidencia que la falta de herramientas educativas adecuadas puede inhibir la creatividad, aun en áreas que comúnmente se relacionan con este constructo, como las artes. Esta investigación abre paso a futuros proyectos que puedan estar encaminados al desarrollo de estrategias de enseñanza en las diferentes áreas de conocimiento, las cuales pretendan fortalecer y estimular esta capacidad del ser humano.

Palabras clave: creatividad, creatividad musical, improvisación, educación musical, constructivismo.

AUTORES

Jhon Fernando Huérfano

Correo electrónico: jhonfernando2009@hotmail.com

Magíster en Educación

Universidad Cooperativa de Colombia

ABSTRACT

The present article exposes the results of a master's project in Education carried out in the Universidad Cooperativa de Colombia. The purpose of this investigation is design a didactic proposal to favor the development of musical creativity in students (5-6 years). The methodological approach is qualitative, where the interview is used, participative and non-participatory observation, as methods of information collection. The population sample is 18 students, who study the transition degree in a kindergarten, and of five teachers in the Music area. The results show weaknesses in the tools used for teachers when teaching classes, an element that does not allow creativity to be stimulated. This is limited to students. This aspect can be seen in the few tools that are related to creativity, and the lack of motivation in the face of this type of activity. For the design of the proposal, first, a diagnosis is made, the product of the analysis of the information collected, which is a key element of the strategy. The final product consists of 16 didactic sequences, with elements of constructivism that allows different aspects related to creativity. The sequences are divided into three thematic axes: musical elements, musical improvisation and musical composition. The project, evidence that the lack of adequate educational tools can inhibit creativity, even in areas that are commonly related to this construct, such as the arts. This research opens the way for future projects that can be directed to the development of teaching strategies in the different areas of knowledge, which aim to strengthen and stimulate this capacity of the human being.

Keywords: creativity, music creativity, improvisation, music education, constructivism.

Recibido: 7 de octubre 2018
Aceptado: 20 noviembre 2018

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual requiere de transformaciones que permitan el desarrollo integral de los estudiantes y debe evitar la sistematización y aquellos elementos que inhiben a los individuos (Robinson, 2015). A esto, se puede agregar el hecho de que las artes no se han tenido en cuenta, ya que se considera que no son importantes para la economía (Robinson, 2011), y son pocas las instituciones que ofrecen programas enfocados en el desarrollo del área artística de los individuos. Aun así, aquellas instituciones que sí ofrecen este tipo de programas pasan por alto algunos elementos claves, entre los que se encuentra la creatividad. De igual forma, las prácticas pedagógicas de los docentes no están enfocadas a favorecer el desarrollo de esta capacidad y han generado que los estudiantes se cierren a pensar de manera distinta en las clases. Por otro lado, el miedo a equivocarse en los estudiantes no permite que logren disfrutar el proceso de aprendizaje. En consecuencia, no pueden expresar de la mejor manera sus ideas y sentimientos, ya que se ven enmarcados en un sistema estandarizado que no permite total libertad y deja al estudiante con un número limitado de respuestas e incapaz de crear nuevas ideas. Los elementos mencionados anteriormente son la guía para el desarrollo de la investigación.

Para empezar, cabe destacar que los trabajos realizados en Colombia, referentes a la creatividad musical, son escasos, por lo que la mayor parte de la información se encuentra en trabajos realizados en el exterior. Entre estos, se destaca la investigación realizada por Búñez y Díaz (2014), titulada *Creativity in the Music Classroom*, en la que se enfocan en el desarrollo de la creatividad por medio de la creación de un código de composición musical. El trabajo se realiza en grupos, lo que permite la interacción e intercambio de ideas entre los estudiantes. Estos

códigos son desarrollados con dibujos; símbolos que el estudiante entiende y explica a la clase. Por otro lado, Koutsoupidou y Hargreaves (2009), con su trabajo *An Experimental Study of the Effects of Improvisation on the Development of Children's Creative Thinking in Music*, evidencian que las clases de improvisación desarrollan el pensamiento creativo musical. También, se destacan los trabajos de Volz (2005), *Improvisation Begin with Exploration*, y Zumaqué (2011), *Estrategia lúdico musical para el desarrollo del pensamiento creativo en el proceso enseñanza-aprendizaje en niños de básica primaria*. En el primero, se evidencia la importancia de la exploración como elemento para crear, mientras que, en el segundo, se aprecia el valor de la música como potenciador del pensamiento creativo. En los trabajos mencionados, se encuentra que existen aspectos que favorecen la creatividad musical, pero no es claro un modelo conjunto que tome en cuenta elementos de las diferentes áreas de la música y de la creatividad. Teniendo en cuenta la información anterior, el proyecto pretende diseñar una estrategia didáctica para desarrollar y estimular la creatividad musical en niños de transición.

Para desarrollar la investigación, en primer lugar, se hace necesario describir todos los aspectos relacionados con la creatividad. Esta capacidad del ser humano, según Nussbaum (citado en Monereo, 2015), se encuentra compuesta por cuatro dimensiones. La primera dimensión es el proceso, en la cual se estudian los diferentes mecanismos mentales y pasos que se realizan para crear desde cualquier área de conocimiento (Kozbelt, Beghetto y Runco, 2010; Csikszentmihalyi, 2009; Guilera, 2011). En cuanto a la dimensión de persona, se destacan todas las habilidades y actitudes de personalidad de los individuos que son considerados creativos (Csikszentmihalyi, 2009; Sternberg, 2003; Goleman, 2015). En la dimensión de producto, se estudia el objeto tangible en cuanto a

su viabilidad e impacto (Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). Por último, se encuentra la dimensión de ambiente, en donde se toman factores como la interacción que existe entre los sujetos y el contexto en el que se encuentran (Huidobro, 2004; Szarka, 2012).

Ahora bien, al adentrarse en el campo de la música y los elementos que la componen, como el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre, se puede entender el concepto de creatividad musical como “el compromiso de la mente en el proceso estructurado activo, de pensar en el sonido, con el propósito de producir algún producto nuevo para el creador” (Webster, 1990, p. 23). En el desarrollo de esta área de estudio, se destacan de igual manera los trabajos de Vaughan (1973), Kratus (1991), y el más conocido y utilizado en la actualidad, el de Webster (1994), con el nombre de *Measure of Creative Thinking in Music* (MCTM-II). La similitud de estos estudios reside en el uso de los elementos del pensamiento divergente, como la fluidez (capacidad de producir muchas ideas), la flexibilidad (capacidad de realizar cambios a una idea ya estructurada) y la originalidad (capacidad de producir conexiones diferentes entre las situaciones).

Las áreas de la música que más se han asociado a la creatividad son la improvisación y la composición musical. En los trabajos, se evidencia la importancia de la exploración, la manipulación, el estilo y el uso del sonido de diferentes maneras durante la improvisación (Monk, 2012; Robinson, Bell y Pogonowski, 2011; MacDonald, Wilson, & Miell, 2012). Por otro lado, en la composición musical, se destacan diferentes elementos, como el uso de la repetición rítmica, repetición melódica, construcción de frases, entre otros (Marsh, 2008; Broeker, 2006). Debido a esto, se han tomado estas dos áreas de la música como los principales ejes de desarrollo de la investigación.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, el cual permite comprender la realidad de los individuos. De igual manera, la investigación es descriptiva, interpretativa, propositiva, y en ella se utiliza el método inductivo.

Población y muestra

Para la presente investigación, se ha optado por tomar una muestra homogénea, en la que los sujetos seleccionados presentan características y rasgos similares (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Para esto, se decide trabajar con 18 estudiantes que entran al grado de transición del jardín infantil, entre 5 y 6 años de edad, los cuales han participado en presentaciones previas realizadas en el jardín, pero desde la parte coreográfica. La población participante ha tenido acercamientos en los años anteriores a la música, específicamente, en la parte rítmica con instrumentos de percusión. Para la participación de cada uno de ellos en las actividades, se ha brindado un consentimiento informado a sus padres; allí se especifican los requerimientos y elementos éticos establecidos en la resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, por el ministerio de salud de la república de Colombia. Por otro lado, participan cinco docentes del área de Música que trabajan en la institución.

Instrumentos de recolección de datos

En el desarrollo de la investigación, se han tomado tres instrumentos para la recolección de la información. El primero es la entrevista. Esta permite “obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (Martínez, 2004, p. 95). Para la aplicación de este instrumento, han participado voluntariamente cinco docentes del área de Músi-

ca, los cuales constantemente interactúan con los estudiantes en las clases. El segundo instrumento es la observación no participativa, que se ha llevado a cabo en las clases que imparten los docentes participantes. Este instrumento permite “focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia [...] con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 118). Por último, se utiliza la observación participativa, para la cual se han planteado actividades musicales con los estudiantes. Para cada una de estas, se utilizan formatos de observación diseñados, los cuales se encuentran encaminados a recolectar información sobre el ambiente, las interacciones sociales y las acciones individuales y grupales, elementos descritos por Hernández, Fernández y Baptista (2010). En la realización y planteamiento de estas actividades, se han tomado en cuenta aspectos de los grupos de enfoque, en los que se pueden llegar a presentar situaciones, videos y otros elementos a los participantes, para trabajar a partir de esto. A continuación, se describen las actividades.

Actividad de improvisación musical

Esta actividad tiene el propósito de abordar el tema de la improvisación en los estudiantes y observar desde sus perspectivas cómo entienden esta área de la música y qué elementos y herramientas disponen para ser utilizadas. Para empezar, se presentan láminas con imágenes y se pide que traten de realizar sonidos con los instrumentos que reflejen la imagen. Se utilizan instrumentos como el piano, djembé y la guitarra. La sesión está diseñada con base en los trabajos de Webster (1994).

Actividad de composición musical

Esta actividad tiene el propósito de abordar el tema de la composición musical en los estudiantes, y ob-

servar y analizar los elementos y las herramientas que usan para elaborar una pieza musical. En la actividad, se les presentan a los estudiantes cinco figuras geométricas distintas (cuadrado-rojo, círculo-amarillo, rombo-verde, triángulo-azul, hexágono-negro), que funcionan como notación musical, ya que los estudiantes no conocen el sistema de escritura musical. A continuación, se pide que organicen las fichas como deseen y que, para cada una, establezcan sonidos o notas que ellos quieran, en los diferentes instrumentos que se encuentran en el aula. Las fichas se organizan en una pieza musical.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis de los resultados dividido en las diferentes categorías de análisis que se plantean para la investigación. En primer lugar, se encuentra el ambiente de clase, información que ha sido recopilada mediante las entrevistas y la observación no participativa. En esta, se destacan aquellos elementos que pueden generar tanto ambientes positivos como negativos en el aula. En segundo lugar, se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual, se encuentran aquellas herramientas usadas para mediar este proceso. Por último, se encuentra la creatividad, información que ha sido recopilada mediante la observación participativa, y en la que se describen aquellos elementos involucrados en esta capacidad del ser humano.

Ambiente en el aula de clase

En cuanto a elementos negativos que interfieren en el desarrollo y potenciación de la creatividad, se encuentra que la presión es uno de los principales. El poco tiempo que hay para enseñar y ensamblar una pieza musical genera en los docentes actitudes de presión y constante vigilancia hacia sus alumnos, ya que, es indispensable para ellos poder cumplir lo que se les pide. Tanto en las clases individuales como en

las grupales se deja poca libertad a los estudiantes para que toquen o interpreten lo que deseen. Estos elementos son inhibidores de la creatividad y no favorecen un proceso y desarrollo adecuado de esta capacidad (Amabile, citada en Goleman, 2015).

Proceso de enseñanza-aprendizaje

La repetición, un elemento que prima en las clases, influye en el interés de los estudiantes en el transcurso del año. A esto, se suma las pocas herramientas que utilizan los docentes para favorecer el desarrollo de las clases. En cuanto al trabajo individual y grupal, se encontró que los estudiantes rinden más cuando se encuentran con alguno de sus compañeros. A pesar de esto, la mayoría de las clases son impartidas de manera individual. Al analizar esta categoría, se puede apreciar que a pesar de que existen una gran variedad de metodologías de enseñanza musical, como el método Kodaly, el método Orff, entre otros (Brufal, 2013), no se usan ni se construyen materiales para la realización de las clases. Se puede llegar a concluir que el contexto que se presenta en la realización de las clases no se adecúa a buenas metodologías de enseñanza de la música.

Creatividad

Para empezar, en las entrevistas a los docentes se ha encontrado que la improvisación es el área que se relaciona en mayor medida con la creatividad. Los docentes reconocen que, si se trabaja la clase en torno a esta disciplina musical, los alumnos a final del año podrían desarrollar esta capacidad; pero no se ha podido, ya que las clases se encuentran enfocadas en aspectos distintos.

En relación con la flexibilidad, los test aplicados han evidenciado que los estudiantes no logran utilizar los elementos musicales que ya conocen, como las dinámicas, el ritmo y los diferentes instrumentos.

Los individuos se cierran a pensar de una manera, y es difícil que logren generar cambios. La exploración es un elemento que poco a poco va disminuyendo en los estudiantes, y al acercarse a nuevos instrumentos, estos son vistos como algo que ellos no interpretan y se alejan. En cuanto a la extensión, la duración de las piezas ha sido muy corta, no mayor a 30 segundos. En las piezas individuales creadas por los estudiantes, en ocasiones, no superaban los 15 segundos, y ellos mismos daban por terminada la obra. Los estudiantes no logran desarrollar las piezas debido a que, a pesar de conocer distintos elementos de la música, no se les ha guiado para que puedan utilizarlos cuando lo deseen.

En la prueba de composición, la duración variaba en cuanto los alumnos agregaban o quitaban piezas a las series que ellos habían creado. Los estudiantes no han logrado dar un gran número de respuestas frente a las distintas situaciones que se les han presentado; la mayoría de las ocasiones, sólo se centran en una, dejando de lado una gran cantidad de posibilidades. Por otro lado, las asociaciones que han hecho los estudiantes en las distintas actividades propuestas no han sido tan originales. Estas han sido muy cortas y no se aprecia variedad ni conexiones diferentes. Respecto a la elaboración, no se han logrado puntajes significativos o elementos que se puedan considerar positivos. Los estudiantes no han intentado elaborar detalles o escuchar previamente sus composiciones, simplemente dan una respuesta sin pensar en ella.

Después de realizar el análisis de la información y haber tomado como base estos elementos, se diseñó una estrategia didáctica para favorecer el desarrollo de este constructo en los estudiantes. A continuación, se presenta el resultado final de la investigación.

Creatividad musical: desarrollo de habilidades creativas

La estrategia que se presenta a continuación está formada por 16 secuencias didácticas. Estas se pueden entender como una serie de acciones estructuradas que se relacionan entre sí, y se organizan para alcanzar un objetivo deseado. Para evaluarla, se cuenta con un test inicial de cuatro actividades, que permite conocer los elementos y las habilidades que tienen los estudiantes en esta área, ubicándolos en tres niveles: bajo, medio y alto. Este mismo ha de aplicarse al finalizar las diferentes actividades para conocer los avances de cada estudiante. Los indicadores que se han tomado como referentes de creatividad son flexibilidad, fluidez, originalidad, extensión, elaboración y exploración. A continuación, se presentan las tres áreas y las diferentes temáticas propuestas.

Cada secuencia didáctica estimula indicadores diferentes. De igual manera, se han estipulado tres actividades: una actividad de apertura, que llame la atención de los estudiantes; una actividad de desarrollo, en la que se trate la temática principal; y, por último, una actividad de cierre, con la que se evalúa el proceso de la clase. Los criterios de evaluación de cada secuencia se dividen en tres: actitudinal, procedimental y cognitivo. Para lograr un mayor impacto en los estudiantes, se recomienda que cada una de las secuencias diseñadas sea aplicada entre tres y cinco veces. A continuación, se muestra un ejemplo de las actividades planteadas.

Tabla 1 Secuencias didácticas: temáticas

<p>1. Elementos musicales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de sonoridades - Dinámicas - Duración de notas - Timbres - Velocidad - Ritmo y tempo
<p>2. Improvisación musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisación con imágenes - Improvisación sobre una historia - Improvisación sobre una pista musical - Improvisación grupal rítmica
<p>3. Composición musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Composición utilizando láminas rítmicas - Creación de sistemas de notación musical

Tabla 2 Secuencia 1: improvisación con imágenes

INDICADORES
Originalidad, elaboración, exploración, fluidez, flexibilidad
ACTIVIDADES
<p>Actividades de apertura: Se les presenta a los estudiantes una serie de láminas, con diferentes dibujos, para que las vean. Se les pregunta qué ven en cada una de ellas.</p> <p>Actividades de desarrollo: Los estudiantes escogen un instrumento. A continuación, se empieza a sacar las láminas en el orden que el docente crea conveniente. Uno por uno, los estudiantes deberán tratar de hacer sonidos relacionados con la imagen, en sus instrumentos. El número de respuestas deberá agotarse antes de cambiar a la siguiente lámina. Si solo se da una respuesta por lámina, se procede a seguir con otra. Cada vez que se saca una lámina, los estudiantes deberán cambiar de instrumento.</p> <p>Actividades de cierre: Se escogen 4 láminas al azar y se crea una historia corta con estas. Cada estudiante deberá ir representando esto, de forma musical, mientras el docente va pasando las láminas y contando la historia.</p>
<p>Evidencia Acompañamiento y musicalización de una pequeña historia.</p>
<p>Materiales Láminas con imágenes, instrumentos de percusión, teclados y de cuerda.</p>
<p>Criterios de evaluación Actitudinal: es respetuoso y está atento a las instrucciones durante la clase. Procedimental: organiza los sonidos de acuerdo a la historia que acompaña. Cognitivo: crea sonidos que se acoplan a las preguntas hechas por el docente.</p>

CONCLUSIONES

A pesar de que la música está asociada a la creatividad, aún existen metodologías y políticas educativas tradicionales que no permiten que se desarrolle esta capacidad en los estudiantes, inhibiendo la posibilidad de potenciarla y estimularla. Este aspecto se ha podido evidenciar en las pocas herramientas asociadas a este constructo que presentan los estudiantes. A esto, se puede sumar la falta de herramientas en los docentes a la hora de realizar las clases, elemento que no se posibilita, debido a las mismas

políticas educativas y a la falta de tiempo. Por otro lado, desde el contexto colombiano se han realizado escasos trabajos en torno al eje temático expuesto, aspecto que de cierta manera limita el abordaje de la creatividad musical.

Se ha logrado diseñar una estrategia didáctica que abarque diferentes áreas de la música, como la composición, la improvisación y la teoría. Esta estrategia es favorable porque permite que los estudiantes se mantengan atentos, activos y participativos a las diferentes actividades planteadas. La división de las secuencias permite que la actividad se realice por ni-

veles de complejidad, empezando desde los elementos básicos teóricos hasta llegar a aspectos más complejos, compositivos e improvisatorios, acordes a las capacidades cognitivas de los estudiantes. Para esto, se plantea una prueba o test inicial, que ayuda a establecer el nivel en el que se encuentra el estudiante respecto a la creatividad musical. Asimismo, los trabajos realizados por los principales autores referentes a este tema, como Webster (1990) y Kratus (1991), son importantes porque han aportado al diseño e implementación de las actividades. De igual manera, ya que se encuentran diseñadas bajo un modelo educativo constructivista, permiten que se acoplen a las diferentes necesidades y habilidades de cada estudiante en esta etapa de su desarrollo, y que los compañeros de clase y el docente sean mediadores del conocimiento. Gracias a que la estrategia planteada es flexible, esta puede adaptarse a niveles superiores y modificar la complejidad de los ejercicios planteados, con elementos teóricos más avanzados, como armonía, y más instrumentos.

Para finalizar, cabe resaltar la importancia de la educación preescolar como el primer acercamiento a la educación formal. Si se realizan procesos adecuados que favorezcan el desarrollo de todas las habilidades de los estudiantes, ellos tendrán mayores oportunidades de aprender a aprender, y no simplemente aprender por acomodarse a un sistema. Para esto, es esencial seguir realizando investigaciones enfocadas a fortalecer todas aquellas áreas que parecen haber sido olvidadas, para así, generar y aportar nuevos conocimientos en pro de mejorar la calidad de la educación en el país.

REFERENCIAS

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Norma.
- Broeker, R. (2006). Creativity in Musical Composition. Creative Studies Graduate Student Master's Projects., Paper 61.
- Brufal, J. (mayo de 2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. Obtenido de file:///D:/Downloads/Dialnet-LosPrincipalesMetodosActivos-DeEducacionMusicalEnPr-4339750.pdf
- Búñez, A., & Díaz, M. T. (2014). Creativity in the music classroom. *Social and Behavioral Sciences*, 237-241.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery And Invention. En M. Csikszentmihalyi, *Where is creativity* (págs. 31-58). New York: Harpers Collins E-books.
- Goleman, D. (2015). El espíritu creativo. Colombia: ZETA.
- Guilera, L. (2011). anatomía de la creatividad. Sabadell: DesignKnowledge&Future.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Huidobro, T. (2004). Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados. Madrid.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of music*, 37 (3), 251-278.
- Kozbelt, A., Beghetto, R., & Runco, M. (2010). Theories of creativity. En R. Sternberg, & J. Kaufman, *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). New

York: Cambridge University Press.

Kratus, J. (junio de 1991). The ways children compose. Obtenido de Research gate: https://www.researchgate.net/publication/280051506_The_Ways_Children_Compose

MacDonald, R., Wilson, G., & Miell, D. (2012). Improvisation as a creative process within contemporary music. En R. MacDonald, D. Miell, & D. Hargreaves, *Musical imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp. 242-256). New York: Oxford University Press.

Marsh, K. (2008). Children's musical creativity and oral transmission. En K. Marsh, *The musical playground. Global tradition and change in children's songs and games* (pp. 23-39). New York: Oxford University press.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Monereo, C. (2015). Martha C. Nussbaum - otro enfoque para la defensa del ser humano y de los derechos de las mujeres. *Secuencia*, (70), 93-114.

Monk, A. (2012). The five improvisation 'brains': A pedagogical model for jazz improvisation at high school and the undergraduate level. *International Journal of Music Education*, 89 - 98.

Robinson, K. (27 de marzo de 2011). Los secretos de la creatividad. (E. Punset, Entrevistador)

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Grijalbo.

Robinson, N., Bell, C., & Pogonowski, L. (2011). The creative music strategy. A seven step instructional model. *Music educators journal*, 50-55.

Sternberg, R. (2003). Creativity and development. En

R. Sreernberg, *The development of creativity as a decision making process* (pp. 80 - 99). New York: Oxford university press.

Szarka, S. (2012). El clima creativo como medio para promover la creatividad en el aula. *Electronic Journal of research of educational psychology*, 1011-1034.

Vaughan, M. (1973). Cultivating creative behavior. Energy levels and the process of creativity. *Music educators journal*, 34-37.

Volz, M. (2005). Improvisation begin with exploration. *Music educators journal*, 50-53.

Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking. *National association for music education*, 22-28.

Webster, P. (1994). Measure of creative thinking in music; Administrative guidelines.

Zumaqué, N. (2011). *Estrategia lúdico musical para el desarrollo del pensamiento creativo en el proceso enseñanza-aprendizaje en niños de básica primaria*. Montería: Universidad de Córdoba.

**LA MUERTE COMO TEMA INMERSO EN LA OBRA DE
TOMÁS VARGAS OSORIO: ANTOLOGÍA TEMÁTICA**

Johan Flórez Hurtado

DEATH AS A THEME IMMERSSED IN THE WORK OF TOMÁS VARGAS OSORIO: THEMATIC ANTHOLOGY

Hay que aprender a morir. En eso consiste la vida,
en preparar con tiempo la obra maestra de una
muerte noble y suprema, una muerte en la que
el azar no tome parte, una muerte consumada,
feliz y entusiasta como solo los santos supieron
concebirla

(Rainer María Rilke)

Tomás Vargas Osorio nació en 1908 y, como se evidencia en su obra, tanto en sus poemas como en sus novelas, se preparó para la muerte durante gran parte de su vida, siendo el clímax su confrontación con aquella a sus treinta años por causa del infortunio del cáncer. No obstante, su enfermedad no lo derrotó, sino que le dio incluso más valor para escribir; y por esto, Vargas no ha muerto y sigue en la memoria de Santander y de Colombia. Además, como lo pensaría

él mismo, si se recuerda y no cae en el olvido, entonces sigue vivo. Quizá por eso, su obra poética más trascendental la escribió durante su convalecencia y, no por casualidad, la llamó *Regreso de la muerte*. La muerte y el paso del tiempo son dos temas recurrentes y, hasta podría decirse, obsesivos en su escritura y revestidos de un existencialismo con una postura filosófica manifestada en sus inquietudes.

Su cuerpo abandonó los paisajes de Santander muy tempranamente, en el fatídico diciembre de 1941, pero su alma sigue en pie gracias a su espectacular capacidad de plasmar su vida, sus pensamientos con su ágil pluma y su actitud vital ante la muerte. Vargas renace, paradójicamente, a cada instante que un lector o investigador incursiona en sus textos llenos de ideas sobre la muerte.

LA MUERTE EN SUS NOVELAS

En su novela *Infancia*, Vargas Osorio (2002a) muestra cómo la vida de un niño terminó con un pecado, pero deja abierto el camino para un nuevo inicio, quizás, en su segunda parte: “Mi niñez se quemaba, se hacía

AUTORES

Johan Flórez Hurtado

Magíster en Salud Sexual y Sexología Clínica, UNED

Especialista en Epidemiología, UNAB

Médico y cirujano, UdeA

Profesional en Estudios Literarios, UNAB (c)

Correo electrónico: jflorez422@unab.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0167-3242>

Recibido: 29 de mayo 2018
Aprobado: 15 de octubre 2018

cenizas, desaparecía como arrastrada por un viento turbio y sofocante” (p. 28). Sin embargo, su vida de niño inocente pudo haber terminado y pasará a un nuevo ciclo donde no será pecado tocar unos pechos. De alguna forma es el sentimiento de la pérdida de la infancia, o la transformación de un paraíso idílico al que no volverá. Es un despertar al mundo sensual y a las pasiones terrenales. El pecado es, en este caso, un estado mental consecuente con una percepción de sentimientos encontrados; es decir, ¿no es suficientemente fatal sentir que una etapa de la vida arde en llamas, se calcina y se esfuma? Pero no tendría que ser así, puesto que seguramente con el tiempo, vendrá una nueva vida para este niño, donde renacerá en el amor mencionado por Vargas (2002a): “¡Qué amor tan dulce el que entonces empecé a experimentar por Helena! Ella tenía cinco años más que yo, pero yo la amaba con toda mi sangre, que se hacía radiante en su presencia” (p. 23). La experiencia amorosa que Vargas plasma en sus escritos no es precisamente idílica o plena, puesto que tiene como telón de fondo el sentimiento de la pérdida de la amada o la añoranza de la belleza. Tristeza y amor: dos sentimientos que se expresan con fuerte pasión, un apagón de luces y un encuentro con la muerte, en el primero; pero se convierte en un absolutamente innegable renacer a la vida, en el segundo. Y es que eso es la vida, como dije. La vida se torna finita y fugaz en medio de la melancolía, pero luego de apagarse la llama de la vela, se enciende otra vez: se renace.

Se despliega de lo anterior una idea inicial que debate aspectos religiosos en los planteamientos de Vargas Osorio respecto a la muerte y que ratifica en *La familia de la angustia* (su cuerpo de ensayos): la duda respecto a la eternidad del ser humano y su salvación.

A lo que el hombre aspira con todas sus fuerzas y ansias es a salvarse. El sentimiento de su salvación es lo que lo ha hecho en-

gendrar la historia. Esta no es, en todas las épocas, sino el trágico esfuerzo por acallar y vencer esa recóndita conciencia de culpabilidad que hay en él y que durante algunos periodos humanos se recrudece, se hace más concreta y sensible. ¿De dónde le viene al hombre esta conciencia de culpabilidad? No puede provenirle sino de la constatación del hecho inmodificable de su fugacidad en el mundo, de su orgullo que se rebela contra el tránsito efímero sobre la vida. Ni las civilizaciones ni las culturas han podido arraigar del hombre de todos los tiempos este terror atávico, que es lo que lo hace agitarse y moverse en todas direcciones buscando su salvación, que para él no es otra cosa que dominar el temor de la muerte, inmunizar contra su poder, poder creer, al fin, en una vida eterna (Vargas, 1990).

Religión, vida eterna y muerte son temas que expone Vargas en el anterior fragmento. Esencial es el temor a la muerte, con el que convive muchas veces el hombre; su vida se va huyendo de lo inevitable, pero en el momento en que se toma conciencia de lo perenne de la vida y en ese límite natural del ser humano, “se despoja de la utopía religiosa supramundana basada en el perdón de los pecados y la salvación en la vida eterna” (Peña, 2015, p. 47). Precisamente este fue uno de los pasos agigantados que dio Vargas Osorio durante su vida y, en ese sentido, logró prepararse para la muerte, sin dejar de vivir ni un segundo.

No es complejo saber que la vida física, del cuerpo, así tangible y a secas, es finita. La finitud es, entonces, el camino desde el nacimiento hasta la muerte. De acuerdo con Mèlich (2002), “la muerte no forma parte de la finitud, más bien es su condición y al mismo tiempo su negación” (p. 29). Es cierto que muchas veces es necesario conocer esto para no

dejar morir en suspiros sentimientos que podrían acercarnos a vivir otras vidas, otras pasiones y placeres, propios de la existencia humana y que obligan a repensar la misma. Quizá por esto, Vargas mostró esa parte de motivación hacia el análisis de la muerte en elementos cotidianos como los ocurridos en *La aldea negra*, en la cual, enfermedad y muerte son cara y cruz de la misma moneda, con epidemias que asolan a una población ribereña enterrada en el abandono hasta la muerte.

Algunos se hinchaban y morían también y los dientes blancos quedaban brillando al sol. Era horrible aquello, pero en la aldea ya todos estaban acostumbrados a estos males. Enterraban los muertos, se emborrachaban y danzaban durante tres noches y luego todo seguía lo mismo. (Vargas, 2002b, 108)

Lo que no deseaba Vargas era, especialmente, esa última frase (“y luego todo seguía lo mismo”); él quería un cambio: una expresión de conceptos que modificaran la cultura hacia la vida, un poco desde la muerte, para convertir a los hombres en seres con más disfrute de elementos simples y hermosos —de ahí lo inconmensurable de las descripciones paisajísticas de sus obras— que mitigaran en parte, el miedo al olvido, el cual era más preocupante que el miedo a la muerte, para él. Como lo expresó Arcila (2015): “En este aprendizaje vital se consigue renacer en nuevos trazos de sentido; en nuevos caminos de significación donde el lenguaje es arte en el presente narrativo de la memoria y el olvido” (p. 420). Ese deseo de Vargas de cambiar las cosas que observaba a su alrededor debió acarrearle varios desacomodos profundos y dificultarle la integración a una sociedad que transcurría con otra intensidad, con cierto retraso a sus ideas liberales y visionarias. No obstante, él supo apreciar la belleza de su

entorno y de aquello que leía, lo cual transformaba prontamente en materia de escritura.

El olvido también es un elemento importante en la transmutación de los sentimientos y de la vida, ya que con él mueren situaciones e individuos. La finitud de la vida se relaciona con el olvido y la memoria. Si algo vive en la memoria, entonces no ha muerto, sino que se transformó y pasó de lo tangible a lo intangible, sin que se niegue su existencia. Pero esa misma memoria es la causal de la melancolía, que se encarga de eclipsar la diversión y el placer en la vida. Así le pasó a don Daniel, como lo expresó Vargas Osorio (2002a) en su novela *El último Hidalgo*: “Don Daniel, solo en su casa, (...) sintió que ya no era el mismo, que ya no podía volver a serlo” (p. 89) y expresó luego “Mi hora ha llegado, quizás demasiado tarde. Quizás he vivido más de la cuenta” (p. 93). Pero ¿cuál fue la causa de la melancolía de don Daniel? Él sentía ya la finitud de su vida; sentía que su camino ya estaba casi terminado. Además, no encontraba un sentido para seguir, ya que se bañaba de noche, tristeza y soledad, y el alba lo despertaba con recuerdos y melancolía por la partida de sus hijos. Estaba solo y ya no era tan recordado por sus hijos.

La memoria es, pues, otra forma de permanecer en la vida. Mèlich (2002) fortalece este concepto, puesto que afirma que: “Por la memoria se hace presente lo ausente pasado, que es al mismo tiempo la condición para desear lo ausente futuro. Por esta razón, sin la memoria no sería posible el deseo y, por tanto, la esperanza” (p. 97). Don Daniel no le temía a la muerte del cuerpo físico, pero sí parecía embargado de pena por la muerte de su esperanza para levantarse cada día —él había muerto en sentimientos, a pesar de respirar—; le temía más a la soledad y al olvido que a la propia muerte. Además, él había escuchado las palabras de su amigo el médico —que representa, para Tomás, la parte científica y cruda de la realidad tangi-

ble—, en la obra de Vargas (2002a): “La muerte es un fenómeno natural. Nuestro cuerpo es un mecanismo que se va descomponiendo poco a poco” (p. 83). No obstante, aunque la muerte se trate de algo natural, asimismo lo es el amor. ¡Y bien complejos de abordar son estos dos procesos!, ya que rompen con todos los esquemas habituales de pensamiento.

Para concluir, el cuerpo físico se deteriora por diversas situaciones, incluyendo el tiempo, y deja de funcionar en algún momento. El qué pasa después de la muerte o la existencia del alma, forman parte de otros temas que, asimismo, abarcó Vargas Osorio dentro de su gran ingenio. Una vida ausente de sentimientos plenos, los cambios que estos generan y los aprendizajes que nos muestran, puede convertirse realmente en la finitud de la vida. Se necesitan las locuras del amor, la pasión y el dolor, para pensar la propia vida y para discernir entre las abundantes opciones que surgen en el camino. Así pues, Mèlich (2002) afirma:

Nacimiento, amor, sufrimiento y muerte, he aquí los acontecimientos propios de la condición humana. El recién llegado, el enamorado, el sufriente y el moribundo son figuras que rompen instantáneamente nuestra cotidianidad y nos obligan a repensar la existencia, son figuras que desafían el orden del discurso, que escapan al orden institucional. (p. 120)

Pero estas figuras no tienen que ser dramáticas y caóticas, puesto que tienen su connotación especial, misteriosa, pura y cálida, como lo ratifica Tomás en su obra *Vida de Eugenio Morantes*:

Involuntariamente se pensaba en la muerte, como si ésta fuera un paisaje de invierno con sus cúpulas nevadas, sus ríos congelados, sus árboles de mármol, su fauna de cristal. Acaso estos datos justificaban que Eugenio

Morantes hubiera decidido desde ese día llevar un diario y que lo primero que escribió en él fuera una cosa confusa, sin significado: “El corazón. La selva. El corazón. El mar. El corazón. La noche”. (Vargas, 2002b, p. 171)

Por trágica que sea la experiencia de la muerte, en Vargas Osorio, la sutileza con la cual recrea esta experiencia y el uso tan cuidadoso del lenguaje, le otorgan un sitio de privilegio en su breve trayectoria.

LA MUERTE EN SUS POEMAS

Una de las mejores formas, poéticamente hablando, de expresar las ideas sobre la muerte (a la vez que la riqueza geográfica de Santander) es el inmenso uso de metáforas y adjetivos que dan características más vivas a lo observado, lo cual deja en manifiesto dos elementos fundamentales de cualquier artista: los sentimientos que en él se suscitan con su propia visión del mundo y su gran estilo literario con un vasto universo en sus manos para expresar lo sentido como si fuera un infinito y preciso rocío que cae sobre un desierto árido de frescura. Esto hace que la obra *Santander, alma y paisaje*, aunque sea una recopilación de ensayos, no pueda obviarse como una fuente vasta de poesía, con lo que recuerda que los ensayos pueden contener grandes riquezas literarias. Por este motivo, es posible perderse un poco en su discurso descriptivo y poético hasta olvidar por instantes que se trata de ensayos serios y rigurosos sobre la región santandereana, su territorio, su gente y su espíritu.

De acuerdo a Vargas (2001), “el drama del alma santandereana es este: la aspiración a la medida” (p. 71), en la cual aparece implicada la muerte como “un anhelo de armonía consigo mismo y con el mundo circundante” (p. 72); es decir que, durante el proceso gratificante de la vida en relación con el paisaje y el entorno, se adentra al conocimiento de la finitud intangible y relativa de la misma, puesto que ella se continúa con la muerte.

Para continuar la exposición sobre cómo la muerte no es tragedia para Vargas Osorio, no hay nada mejor para explicarlo que un fragmento de su poema *La muerte es un país verde*, el cual mezcla pensamientos poéticos al respecto y parece ir de la mano, como si hubiese sido escrito al mismo tiempo, de *Santander, alma y paisaje*:

La muerte es un país verde
con un pájaro cantando en esa rama última
que tiembla de azul frío.
¿Hace frío en la suave pradera?
Gotas dulces y frescas de las móviles
frondas
del viento, de las nubes, del viento,
bajarán a calmar la fría sed de los huesos.
La muerte es un país verde.
Y ríos hay rumorosos, de ondas infinitas,
y colinas y trinos. Y uno estará solo,
perfectamente solo, sin su corazón, sin su
memoria,
suprema dicha de la soledad que se alza
de uno mismo
-viva- y uno no la siente. (Vargas, 2002b, p. 118).

El poemario de Vargas Osorio (y con muestra en la primera estrofa anterior) destaca su inclinación por los simbolistas; no en vano lo incluyen como un piedracielista más en la lista colombiana. Nuevamente expresa Vargas ese sinergismo antagónico entre vida y muerte. Muestra la muerte como una transición, una especie de despertar placentero de conciencia sin memoria y sin corazón; algo así como una paz infinita desde la soledad. Pero no es algo malo, puesto que la pinta color verde, frecuentemente relacionado con

la esperanza, con un pájaro azul (color que expresa calma), en conjunto, conforman una imagen plena de vida, de los paisajes de su Santander preciado.

No puede dejar de mencionarse su gran poema *Regreso de la Muerte*, en el que muestra el arraigado sentido religioso del ser humano, y que usa para manifestar su inconformidad con el pensamiento de la vida en el más allá.

Las oscuras arterias, anegadas
fueron de Dios por la marea clara
de sus ojos –zafiro diluido-:
más azules que el alma del estío.
¿Dónde ahora la sangre turbulenta
que amó y odió, ya dulce y ora fiera,
que edificó ciudades de deseo?
Se derrumbaron éstas, arrasadas:
No quedó ni el lugar de una palabra.
Pétreas, albas ciudades de silencio
se alzaron. Como un cuervo huyó el deseo
y sólo quedó sitio para el alma. (Vargas,
2002b, p. 234).

Este poema se relaciona enormemente con el otro llamado *Diálogo*, en el que Vargas resume las inquietudes planteadas en el inmediatamente anterior:

¿Y mis deseos?
¿Y mi sangre?
¿Y mi espíritu?
¿Y lo que yo creía eterno?
¡Bah, Volanderas cenizas! (Vargas, 1939).

Vargas solicita directamente una explicación a las dudas manifestadas en su poema *Regreso de la Muerte*, pero afanadamente lanza una exclamación de desprecio para expresar que no le importan las respuestas: “¡Bah, Volanderas cenizas!”. Con lo inmediatamente anterior, expone Tomás el sentido del sufrimiento humano como parte de su misma vida finita y como herramienta útil para sentir; además, la presencia del paso del tiempo y la llegada, quizá no tan inesperada, de la innecesariamente irremediable muerte. Vargas Osorio evidencia cierto grado de escepticismo en su obra, enmarcado no solo en la plena conciencia de lo corta que será su vida sino en su capacidad para entrar cuestiones existenciales desde la propia literatura.

REFERENCIAS

- Arcila, C. (2015). Filosofía de la finitud. *Ciencias Sociales y Educación*, 4(7), 420.
- Mèlich J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Peña, L. (2002). *La crisis de Tomás Vargas Osorio en el cruce de caminos entre el decadentismo europeo y el superrealismo americano*. Bogotá: PUJ. Recuperado el 20 de abril de 2018 de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/15932>
- Vargas, T. (1939). Diálogo. *Revista de las Indias*, (7), 295.
- Vargas, T. (1990). *Obras completas tomo I*. Bucaramanga: Imprenta Departamental de Santander.
- Vargas, T. (2002a). *Biografías imaginarias*. (1ª ed.). Bucaramanga: UNAB.
- Vargas, T. (2002b). *Obras completas de Tomás Vargas Osorio*. (2ª ed.). Bucaramanga: Fundación El Libro Total y (Sic). Recuperado el 26 de abril de 2018 de <https://www.ellibrototal.com/ltotal/>
- Vargas, T. y Agelvis S. (2001). *Santander, alma y paisaje*. Bucaramanga: UNAB.

LAS FUNCIONES DE LA CRÍTICA EN LA INVESTIGACIÓN LITERARIA

Mario Andrés Páez Ruiz

THE FUNCTIONS OF CRITICISM IN LITERARY RESEARCH

RESUMEN

El contenido desarrollado en este escrito representa un ejercicio de memoria y reflexión sobre los aportes de la Dra. Carmen Elisa Acosta Peñaloza, discutidos durante la IV jornada de *Crítica Literaria* celebrada a finales del año 2017 por el Programa Virtual de Literatura de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Como resultado del análisis concerniente a las temáticas abordadas, se han precisado las siguientes dos premisas que pasan a ser sometidas al juicio del lector mediante el presente documento: en primer lugar, que la crítica posee una función metodológica en la investigación literaria; y, en segundo lugar, que la crítica literaria tiene una función de carácter social debido a los elementos históricos que le son implícitos. El propósito de esta exposición obedece al interés de comprender e interrogar el accionar y el alcance de la crítica en los procesos de investigación literaria.

Palabras clave: Crítica literaria e Investigación literaria.

ABSTRACT

The content developed in this writing, represents an exercise of memory and reflection about the contributions from Dr. Carmen Elisa Acosta Peñaloza, discussed during the IV Conference of Literary Criticism held at the end of 2017 by the Virtual Program of Literature of the Universidad Autónoma de Bucaramanga. Because of the analysis concerning the issues addressed, the following two premises have been specified that are submitted to the reader's judgment through this document: First, that the critic has a methodological function in literary research, and secondly that literary criticism has a social function due to the historical elements that are implicit to it. The purpose of this exposition is due to the interest of understanding and questioning the actions and scope of criticism in the processes of literary research.

Keywords: Literary criticism and literary research.

AUTORES

Mario Andrés Páez Ruiz

Docente de Psicología

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Profesional en estudios literarios (c).

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: mpaez2@unab.edu.co

Recibido: 26 de febrero 2018
Aprobado: 15 de octubre 2018

La “tarea” de Juan Rulfo terminó cuando entregó su cuento a la imprenta, o antes, cuando escribió su última palabra, cuando hizo el último retoque.

La “tarea” de los lectores, en cambio, no ha terminado ni lleva muchas trazas de terminar. (Hay “tareas de lectores” que duran siglos y siglos.) Eso es la lectura. Para esa tarea se nos han entregado las obras literarias: para que las leamos.

Antonio Alatorre (1973)

INTRODUCCIÓN

Anualmente, el programa virtual de Literatura de la Universidad Autónoma de Bucaramanga celebra una serie de jornadas de trabajo dedicadas a su línea de formación e investigación en *Crítica Literaria*. Estas jornadas se han posicionado mediante la apertura de un espacio dispuesto para el diálogo al que han acudido docentes, estudiantes, investigadores y oyentes vinculados no solo al ejercicio del análisis literario, sino también a la transversalidad de este último sobre las ciencias sociales y las humanidades.

Finalizando el año 2017, en la realización de la cuarta versión de tales jornadas la invitada central fue la Doctora Carmen Elisa Acosta Peñaloza, docente investigadora en la Universidad Nacional de Colombia con amplia trayectoria en el estudio de temáticas relacionadas con la teoría literaria, la historia del siglo XIX y la filología hispánica. Las conversaciones que en esta ocasión han tenido lugar con ella, se han centrado en los criterios y propósitos que orientan la operación de la crítica en la investigación literaria.

El presente documento recoge algunos de los aspectos tratados en dichas conversaciones; este breve escrito actúa como un ejercicio de memoria y reflexión sobre los puntos de discusión más llamativos

en el encuentro mencionado. Por consiguiente, no se ocupan las siguientes líneas de agotar o concluir las inquietudes planteadas por la Dra. Acosta Peñaloza, sino que pretenden hacer eco de las mismas, pensarlas nuevamente después de algunos meses y volver sobre la importancia de no abandonar la tarea de interrogarse constantemente por el oficio de la crítica y de la investigación al interior de los estudios literarios.

LAS FUNCIONES DE LA CRÍTICA LITERARIA COMO MÉTODO Y ANÁLISIS SOCIAL

Para comenzar, es necesario reparar en algunas consideraciones relativas a los conceptos de *investigación* y de *crítica literaria*; al respecto existen premisas que podrían pasar por obvias o por universalmente conocidas, pero resulta que la experiencia académica enseña que tal suposición es apenas un equívoco y sugiere que es prudente afirmar ciertas bases.

Es posible que no haya mayor controversia en asumir que la investigación puede entenderse en términos formales como un proceso de construcción de conocimiento, pero hay circunstancias en que las políticas institucionales, que sujetan el trabajo de los investigadores, generan presiones que desdibujan la naturaleza del campo de acción implicado. Las premuras económicas y los afanes de producción, con que tienen que lidiar las universidades, acaban en ocasiones provocando que la investigación sea percibida como una carga obligatoria o como un requisito al que es menester dar cumplimiento.

Frente a este panorama es fundamental no perder de vista que antes de cualquier definición que llegue a ser aceptada, la investigación es esencialmente un ejercicio pasional. La Dra. Acosta Peñaloza propone la idea de concebir esta labor como una obsesión que orienta la toma de decisiones en una dedicación; su propuesta parece atractiva, en tanto que no existen posibilidades para investigar sin una implicación

subjetiva que ubique un tema o una pregunta en la posición de objeto de estudio.

Este componente actitudinal de la investigación es lo primero que tiende a olvidarse en el proceder de la misma cuando los recursos institucionales dejan de ser un medio para convertirse en un fin. Una condición para la discusión con la invitada en esta jornada, fue precisamente reconocer que toda investigación, ya sea a nivel formal o formativo, debe surgir de un acto de curiosidad que permita formular una pregunta cuyo tratamiento lleve a su vez a la producción de nuevas preguntas. De lo contrario, esta labor caerá con seguridad en el tedio, el desgaste y la infertilidad intelectual.

Por otra parte, se encuentra el concepto de crítica literaria, y es importante precisar a qué se hace referencia cuando este es enunciado. La Dra. Acosta Peñaloza explica que la crítica en este ámbito corresponde a la construcción de vías de lectura; en este sentido el lector se ocupa de crear un diálogo particular con el texto que le compete, uno a partir del cual se ingenia formas novedosas de tratar con la teoría literaria y con los criterios de análisis que aplican para el estudio de una obra. Así pues, el crítico no lee de cualquier manera: disecciona el texto, atrapa el contenido escrito entre líneas y confronta el documento con el momento histórico en que fue escrito y con las diferentes épocas en que luego es leído.

Pensar ahora el tema de la investigación y la crítica en literatura con la perspectiva que ofrecen las bases expuestas, propicia un efecto integrador que entrelaza estos dos conceptos en varios detalles. La disposición pasional que constituye un elemento fundamental para investigar es la materia prima con la que se hace un lector crítico; asimismo, ser capaz de leer con la agudeza de quien tiene y cuestiona una posición teórica que se reinventa con cada avance es en esencia lo que hace un investigador para construir conocimiento de manera novedosa. Como

puede notarse, los conceptos de *investigación* y de *crítica literaria* forman un vínculo circular de ida y vuelta. Este detalle pudo rastrearse como eje central en la conversación con la Dra. Acosta Peñaloza.

En dicho asunto, la postura de la Dra. Acosta Peñaloza puede allegarse al punto de vista expresado por Antonio Alatorre en sus escritos concernientes; este último sostiene que:

Ahora bien, el crítico literario es un lector que no se guarda para sí mismo su experiencia, sino que la saca fuera, la pone a la luz, la hace explícita, la examina, la analiza, se plantea preguntas acerca de ella.

Es lo que muchos lectores suelen hacer en realidad, aunque sea en la forma ingenua o genérica de una exclamación: “¡Si vieras cómo me ha impresionado esto que acabo de leer!” Y en ese momento ha comenzado la crítica literaria. El camino que viene a continuación puede ser muy largo. Muy largo y muy hermoso. Porque la experiencia de la literatura -como la de la música, como la de la pintura-, aunque esté hecha muy a menudo de elementos vitales no precisamente placenteros (sino, por ejemplo, angustiosos), es en sí misma; *en cuanto experiencia literaria*, un fenómeno placentero. Es placentero sentir más, ahondar más, arrojar nuevas luces, descubrir en la obra lo que la primera lectura, la lectura ingenua, no nos había permitido descubrir aún. (Alatorre, 1973. p. 3 - 4)

Sobre la plataforma que pone la reflexión traída hasta aquí, es aceptable apostar a dos premisas de las que también es válido decir que son la columna vertebral de este escrito. A saber, en primer lugar, que la crítica opera con una función metodológica

en la investigación literaria y en segundo, lugar que la crítica literaria posee una función social basada en los elementos históricos que le son implícitos.

Las cuestiones acerca de la metodología ocupan siempre amplias discusiones en el quehacer de la investigación, más aún en literatura ya que esta no siempre funciona con las mismas lógicas que aplican en las ciencias sociales. Los estudios literarios poseen una naturaleza estética que fácilmente escapa de los diseños cualitativos o cuantitativos que usa regularmente un investigador; se ha optado entonces por privilegiar una apertura que permita legitimar procesos de construcción de conocimiento que sean coherentes con dicha naturaleza, sin carecer por esto de la rigurosidad prudente.

Cuando la Dra. Acosta Peñaloza afirma que la crítica puede ser entendida como la construcción de vías de lectura, deja abierta la posibilidad de señalar en tal definición un recurso metodológico útil para el estudio de un objeto de naturaleza estética. Estas vías de lectura, como ha sido mencionado, sugieren que un crítico no lee de cualquier manera. Existen, por ende, criterios que orientan la lectura y estrategias que obedecen a un propósito dictado por las exigencias de una pregunta de investigación; este orden constituye una lógica que funciona con carácter metodológico. La reflexión de Alatorre fortalece esta explicación con el siguiente aporte:

Pues bien: así como el cuento, el poema, la novela, han convertido en lenguaje *la experiencia del autor*, así la crítica de ese cuento, de ese poema, de esa novela, convierte en lenguaje la experiencia dejada por su lectura. La crítica es la formulación de *la experiencia del lector*. Pone en palabras lo que se ha experimentado con la lectura. ¿Así de simple? Sí, sólo que esa simplicidad puede ser dificultosísima. Como la experiencia de la

lectura es a veces sumamente complicada, hecha de elementos enormemente variados y complejos, ese poner en palabras se puede complicar hasta llegar a ser algo tan técnico o tan exigente como una filosofía o como un sistema científico. Y, de hecho, los *grandes* críticos literarios son tan raros como los grandes creadores literarios. Más raros aún, tal vez. La razón puede ser ésta: los medios de que se vale el creador literario son fundamentalmente irracionales, intuitivos, casi “fatales” (a veces se habla de “dones divinos”), mientras que los medios de que se vale el crítico son fundamentalmente racionales, discursivos, y por lo tanto se consigue más por las vías del esfuerzo, de la disciplina y del estudio que por las vías gratuitas de la intuición. (Alatorre, 1973. p. 1)

En este orden de ideas, el análisis en que se interna alguien con experiencia en los estudios literarios no es uno que pueda concebirse con una mirada desprevenida; quien lee con experiencia y formación tiene una pasión comprometida en la escogencia de su texto, una afinidad teórica que sensibiliza su capacidad de apreciación y una influencia política con que juzga la obra que acoge. Estas condiciones pautan el camino por donde el investigador problematiza sus preguntas y formaliza sus hallazgos, de tal manera que con una orientación así perfilada el trabajo elaborado es resultado de un esfuerzo intelectual que tiene parámetros a pesar de no ser siempre protocolar.

Quien investiga en aquello que le obsesiona ya está involucrado subjetivamente con su objeto de investigación; y tratándose de un arte como es el caso de la literatura, este tipo de vínculo con el quehacer es imprescindible para tratar con las sutilezas de la estética. También existen diversas tendencias en la teoría literaria y el arraigo con una de ellas determina con ra-

pidez aquello que será incluido o excluido de la mirada o la apreciación del lector; incluso la flexibilidad teórica del investigador puede predecir su capacidad para transformar la perspectiva de su análisis. Asimismo, verse influenciado, con o sin conciencia de ello, por un entramado de enunciados que precisan qué es literatura y qué se excluye de esta categoría, implica estar situado en una época y en un discurso de los que es difícil desligar las probabilidades de comunicabilidad y aceptación del producto de una investigación.

Tal vez no pueda sostenerse la idea de que necesariamente todo crítico literario es un investigador del arte que le ocupa, pero sí puede decirse con seguridad que un investigador acaba por causa del oficio de su trabajo convirtiéndose (así sea solo por un momento determinado) en un crítico del objeto de su elección. Abrirse camino, a partir de una pregunta para encontrar (o inventar) una manera coherente de proponer una respuesta ante la misma, es la tarea metodológica que asume un lector. En este sentido, considerando lo expuesto en estos párrafos, en principio el método no es un protocolo preestablecido, sino una lógica intelectual que sirve como equilibrio entre la flexibilidad y la rigurosidad al proceso de construir conocimiento.

Lo que un crítico y un investigador producen, si bien no es lo mismo, tiene mucho en común; ambos puntos de llegada reflejan un testimonio de aquello que con estudio ha transfigurado un autor que tomó por referencia inicial el trabajo de otros. Las palabras ya citadas de Alatorre exponen una descripción precisa de este efecto y complementan lo que al respecto ha explicado la Dra. Acosta Peñaloza:

Ahora bien, el crítico literario es un lector que no se guarda para sí mismo su experiencia, sino que la saca fuera, la pone a la luz, la hace explícita, la examina, la analiza, se plantea preguntas acerca de ella. (Alatorre, 1973. p. 4)

Los estudios literarios se ubican, por disposiciones disciplinares, más en el terreno de las artes y las humanidades que de las ciencias sociales; no obstante, es indudable que su alcance describe una línea transversal sobre esta clase de ciencias. La literatura ofrece un insumo que no en pocos casos brinda fundamentos, objetos o referencias que acogen ciencias reconocidas como la historia, la antropología, la lingüística, la psicología y la sociología, entre otras.

Es frecuente, según lo anterior, que una obra literaria sea tomada por alguna ciencia social para efectos de una labor analítica. Allí queda clara entonces la aproximación de un *saber formal* a una producción de carácter estético; en contraste la Dra. Acosta Peñaloza bosqueja una dirección inversa en esta diada. Por consiguiente, su disertación animó al auditorio a pensar cómo la literatura se provee o incluso se ve influenciada por las ciencias sociales en la creación de sus expresiones.

Un ejemplo que ilustra este intercambio puede situarse en la dinámica que acontece entre la historia (en tanto discurso académico) y la literatura (en tanto obra de arte) o los estudios literarios (en tanto crítica literaria). Llegar al escrutinio de esta relación bilateral no es una inflexión motivada solo por las afinidades académicas o profesionales de los interlocutores invitados, un ejemplo así se ha hecho llamativo gracias a los antecedentes que registra su respectiva revisión; la literatura es ciertamente un objeto histórico, pero a su vez la ficción literaria está hecha de las lecturas que imprime la historia en la memoria de una civilización.

En el ejercicio de la producción literaria es siempre necesario hacer frente a la imposición de un *poder* que tiene muchas formas de manifestarse; en ocasiones ese *poder* toma el rostro de la censura política, o asume el de la censura económica o comercial, como también puede pasar que se haga presente con el ros-

tro de la exclusión o la desaprobación de una comunidad o institución en posición de autoridad. El profesor de *Literatura Inglesa* Terry Eagleton hace mención a estas presiones, señalándolas como una influencia ideológica que demarca contundentemente la estética literaria; Eagleton lo explica en estos términos:

(...) el criterio para decidir si una obra pertenecía a la literatura era abiertamente ideológico. Escritos que incorporaban los valores y “gustos” de una clase social en particular se clasificaban como literatura, pero no las baladas callejeras ni los romances populares, y quizá tampoco las obras dramáticas. Por lo tanto –esto es casi evidente– el concepto que se tenía acerca de la literatura estaba “preñado de valores” en esa época de nuestra historia (siglo XVIII). (Eagleton, 1983. p. 29)

Aunque el autor citado reflexiona sobre las letras inglesas del siglo XVIII, sus afirmaciones no carecen de vigencia ni en la época presente ni en los contextos actuales donde se debate qué es literatura y qué no lo es. Hoy en día es posible identificar una o varias tendencias ideológicas que deciden aquello a lo cual pueden (o no pueden) acceder públicamente los lectores, al igual que ordenan el juicio con que un lector debe leer o valorar el material que llega a sus manos y en el que debe invertir tiempo, dinero y atención.

Posiciones y corrientes ideológicas como estas representan los referentes históricos de los que la producción y la difusión literaria no pueden desembarzarse. En tal consideración, la teoría que legitima ese complejo objeto que se entiende hoy por literatura podría hallarse fundamentada más en criterios políticos que en criterios estéticos. La crítica literaria corresponde a un recurso que tienen los estudios culturales y los estudios literarios para hacer frente a esa dominación ideológica; asimismo corresponde

a un recurso con que puede realizarse la acción de la literatura como crítica social.

Por lo menos por ahora, no es relevante sopesar comparativamente las ventajas y desventajas de la existencia de dicha influencia ideológica, pero sí es menester analizar qué alternativas de respuesta son viables ante ella. La crítica literaria no solo construye vías de lectura, también posibilita la formación de lectores capaces de proponer vías novedosas de articulación entre un texto y un momento histórico o una situación social de interés. Con estas condiciones de base es razonable aceptar que debido a que la literatura no es creada a espaldas de la historia, puede también constituir una voz lectora que denuncia, interroga, se opone, apoya o reconstruye los discursos y situaciones que tejen el constructo de *realidad social*. Si un lector se posesiona ante un texto advertido de estas posibilidades, probablemente no será un sujeto limitado por el texto sino un analista crítico que profundiza en el documento, en el trasfondo en que este fue escrito y en la relación con la época en la cual este es leído.

Entender la literatura como una práctica social implica comprender que la crítica en este ámbito no solo propone un acervo metodológico que orienta el trabajo con la obra escrita, sino que también enseña alternativas para responder ante las condiciones históricas testimoniadas en la misma. Con una perspectiva como la que ha sido expuesta en esta discusión, queda dibujada una vía en dos sentidos para ir de las ciencias sociales a la literatura y viceversa.

CONCLUSIÓN:

Las razones que justifican el interés constante por temáticas como las que han sido abordadas en estas páginas, y que a su vez motivan la celebración anual de las jornadas de crítica literaria, obedecen a interrogantes acerca de las relaciones entre la

lectura y la escritura, o de igual forma sobre el sentido y las funciones de la crítica literaria, o sobre los puntos de encuentro entre esta última y los estudios literarios como también los estudios culturales. El propósito de estos esfuerzos radica en la intención de acordar un horizonte al que pueda orientarse un lector académico, un investigador de la cultura o de las ciencias sociales y un proceso pedagógico que pretenda formar lectores ilustrados.

Lograr objetivos de dicha magnitud, como ha sido explicado, no implica solo una cuestión de orden académico; exige contemplar factores políticos o institucionales, y asimismo factores económicos e históricos que se entrecruzan en el quehacer de la investigación en tanto proceso de construcción de conocimiento. Considerando tal situación, es prudente que los estudios literarios no excluyan de sus reflexiones fundamentales el análisis del peso ideológico que influencia, o al que hace frente, una producción estética como la literatura.

Un lector ilustrado no es otra cosa que un lector crítico; un lector advertido de que las posibilidades de leer un texto no se limitan a una sola dirección o a una sola dimensión. Una de las misiones a las que muy seguramente la academia no debe renunciar pese a todas las presiones políticas y económicas que soporta, es la de asumir la formación responsable de estos lectores ilustrados. Por esta razón cabe preguntarse qué lugar tiene hoy en día la investigación dentro de la universidad y cuáles son los intereses a los que sirve.

Poder demostrar que las funciones de la crítica literaria precisan aspectos metodológicos, pero también toman forma en el accionar de una práctica social, plantea una aproximación plausible al horizonte sobre el que se ha hecho mención en este mismo apartado. Es decir, propone una línea de investigación basada en el diálogo interdisciplinario entre las ciencias sociales y las humanidades, y afir-

ma el compromiso social al que pueden responder todos estos saberes formales en la cotidianidad de su contexto histórico. Sin embargo, esta no es una discusión acabada y los resultados de esta jornada ofrecen apenas una versión (o una hipótesis) sobre la que sin duda es importante seguir trabajando.

REFERENCIAS:

Alatorre, A. (1973). *¿Qué es la Crítica Literaria?* Revista de la Universidad de México. No. 9, mayo de 1973. Recuperado de:

http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/index.php/rum/article/view/9846/11084

Eagleton, T. (1983). *Una Introducción a la Teoría Literaria*. Tomado de la segunda edición traducida al castellano por José Esteban Calderón, publicada en 1988. México: Fondo de Cultura Económica.

MUERTE Y CUERPO EN ANTÍGONA: UNA LECTURA DESDE EL PSICOANÁLISIS

Sebastián Patiño Villegas

DEATH AND BODY IN ANTIGONE: A READING FROM PSYCHOANALYSIS

RESUMEN

El presente texto propone una lectura de *Antígona* de Sófocles a partir del análisis del discurso, orientado por los referentes epistémicos y teóricos del psicoanálisis. Lo anterior se fundamenta en que la tragedia griega, aun en el orden de lo mitológico, comporta una verdad sobre el ser humano. En ese sentido, el objetivo de este análisis es señalar la relación entre el sujeto, la muerte y el cuerpo, según la idea de “muerte simbólica” subyacente a los planteamientos de la clínica psicoanalítica, pues la marca de ser mortal implica una construcción simbólica y singular para cada persona.

Palabras clave: Antígona, sujeto, muerte, cuerpo, psicoanálisis.

ABSTRACT

This text proposes a reading of Sophocles' *Antigone* based on analysis of the discourse, following the epistemic and theoretical principles of psychoanalysis, given that Greek tragedy, even in its mythological sense, implies a truth about the human being. Therefore, the aim of this analysis is to point out the relationship between subject, death and body, according to the concept of “symbolic death” underlying clinical psychoanalysis, since the mark of being mortal implies a symbolic and singular construction for each person.

Keywords: *Antigone*, subject, death, body, psychoanalysis.

AUTORES

Sebastián Patiño Villegas

Psicólogo.

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: spatino451@unab.edu.co

Recibido: 14 de junio 2018
Aprobado: 15 de octubre 2018

INTRODUCCIÓN

Al escritor y al texto se les atribuye un saber, y el lector en una suerte de transferencia con lo escrito, o con lo que supone de su autor, se encuentra más bien en posición de analizante que en posición de amo analista del texto. Leído en cierto modo por el texto, el lector no puede acantonarse en su interpretación; ya el escrito lo interpreta en tanto lo hace hablar

(Ansermet, 1990, p. 80).

Si bien la práctica psicoanalítica que surge del descubrimiento freudiano se ha sostenido a partir de la implementación de un dispositivo clínico, las producciones culturales, como las obras literarias y de arte, entre otras, han servido al psicoanálisis como sostén para convocar la reflexión sobre diversas problemáticas que atañen al sujeto y que permiten la formalización de un saber (Porge, 2007). Este tipo de análisis ha tomado el nombre de “psicoanálisis aplicado”, “por realizarse no con un sujeto que habla en transferencia, sino a partir de textos escritos o del material sobre el que recae la interpretación” (Díaz, 2012, p. 40).

No obstante, según Lacan (1985), lo anterior no es psicoanálisis aplicado, sino que se trata de un “método psicoanalítico; método que procede al desciframiento de los significantes sin consideraciones de una presupuesta forma de existencia del significado” (p. 727). En este trabajo, justamente, la obra *Antígona* se aborda a partir de lo señalado por Lacan, a fin de realizar una lectura que dé cuenta de la articulación entre el trabajo de duelo y la postura que toma la heroína en esta tragedia griega y que, de manera paralela, revele una concepción de la muerte exclusiva del orden simbólico del ser humano, por cuanto se ve atravesado por el lenguaje.

El hecho de tomar esta obra como objeto de análisis no constituye un ejercicio intelectual supeditado a

intereses netamente personales y en el que se cede a excesos de interpretación. Por el contrario, hay que reconocer que, si esta obra suscita el decir del investigador, es porque en ella se halla una subjetividad implicada y son precisamente esas marcas de subjetividad las que movilizan un saber en el orden de la invención.

TENER UN CUERPO: ENTRE LA VIDA Y LA MUERTE

La instancia de la vida, la vida como transitoria, la vida del cuerpo del ser hablante, la vida del cuerpo que se consume
(Miller, 2013, p. 418).

¿Cómo es posible conocer la relación del ser hablante con la muerte? Para dar respuesta a este interrogante es necesario señalar, de antemano, que pensar la muerte solo es posible a partir de la inauguración de la vida. Así, ¿qué es entonces la vida humana? En esencia, la vida humana es un corte, una hiancia introducida en la inercia de la muerte y presentada bajo la forma del cuerpo. En otras palabras, es la nada total llamada muerte que se hace cuerpo. Esta operación obedece al choque entre la carne y la palabra. De manera que aquí, cuando se dice cuerpo, no se entiende organismo, pues no se trata del cuerpo fisiológico, el de las contracciones y pulsaciones, el que se tiende en los anfiteatros.

El cuerpo, como se postula en el psicoanálisis, es el de la desarmonía, el de la carne agujoneada por el lenguaje, el de las pulsiones. En suma, es algo mucho más complicado que lo que consideran los anatomobiólogos (Lacan, 1973). El cuerpo, así entendido, vehiculiza los efectos del discurso, permite pensar un más allá de la necesidad biológica, es decir, permite pensar en una trascendencia en la que son ubicados los ordenamientos simbólicos que le dan existencia al cuerpo como representación imaginaria. A diferencia de la práctica médica, encargada de observar, des-

cribir y clasificar la enfermedad como manifestación del organismo, el psicoanálisis se ocupa de cómo el organismo deviene cuerpo, una vez que este aparece se constituye en eslabón de una cadena significativa, y de cómo el “viviente” deviene “sujeto”.

Desde esta perspectiva, se advierte que el ser hablante surge, no por un desarrollo natural pautado y preordenado, sino por ocupar ya y siempre un lugar en el espacio simbólico. Dice Miller (2002): “si bien es lícito, para el animal, identificar el ser y el cuerpo, no lo es para la especie humana. Ello concierne al estatuto del cuerpo hablante: el cuerpo no compete al ser, sino al tener” (p. 17). Por ende, decir “tengo un cuerpo”, tomarlo como atributo y no como “ser” solo es posible en la medida en que, como seres atravesados por el lenguaje, podemos prescindir de él.

El sujeto es alguien nombrado, insertado en el universo del discurso antes de poder hablar, antes de tener un cuerpo, y permanece ahí aun después de no tenerlo, es decir, después de la muerte. Una vez ubicado en el discurso, el sujeto empieza a tener un cuerpo animado por el deseo del “otro”. Esto se puede ilustrar a partir de la figura del recién nacido, el cachorro humano¹. Este sobrevive, fundamentalmente, por la mediación del deseo del *otro*, quien llega a él bajo la forma de un ofrecimiento, de un don de lo que puede satisfacer sus necesidades. El todavía-no-sujeto es, pues, indiferente ante la posibilidad de vivir o morir. Pero alguien, otro, su madre, quiere que él viva. De esta manera, al aceptar el don se pone en el lugar

¹ Aunque es Lacan (1949/2013) quien, en El estadio del espejo como formador del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica, se refiere a la prematuración específica del hombre, ya Freud, en su texto Proyecto de psicología para neurólogos (1885/1950), había hablado de la indefensión del cachorro humano en sus primeros tiempos, refiriéndose al embarazo demasiado corto de la madre en comparación con el de otros mamíferos.

del deseo del *otro*, lo que le implica, a su vez, aceptar sobrevivir, iniciar el trabajo para encontrar el propio camino hacia la muerte.

MUERTE Y CUERPO: EL MÁS ALLÁ DE LA VIDA ABIERTO AL SER HABLANTE

Cuando Freud se pregunta por la muerte en el hombre lo hace a partir del concepto de pulsión. Ya en *Más allá del principio del placer* (1979) establece el binomio pulsión de vida -pulsión de muerte, afirmando que durante la animación de lo inorgánico se separan las pulsiones de vida y de muerte y que el misterio de la vida reside en la lucha antagónica de ambas. Sin embargo, en el segundo capítulo de su texto *De guerra y muerte. Temas de actualidad* (1915), dice que la propia muerte no es representable más sí anticipable: “es la muerte ejerciendo una fuerte influencia sobre la vida, según si se acepte correr el riesgo de la muerte o que se excluya el riesgo en una postura nada heroica” p. 298): esto plantea la idea de un más allá de la vida.

Este más allá de la vida no es metafísico, sino que está abierto al ser hablante por el lenguaje. Es un más allá que se materializa gracias a la sepultura, puesto que solamente para la especie humana el cuerpo muerto conserva su valor (Miller, 2002). De esta manera, la duración del sujeto, al estar sostenida por el significativo, excede a la temporalidad del organismo, ya que el lenguaje otorga un margen temporal que Lacan llama “el margen más allá de la vida”, un margen que hace referencia al cuerpo viviente, tanto en la anticipación del sujeto antes de nacer como en la memoria que de él se guarda a partir de la sepultura.

De este más allá de la vida que está abierto al cuerpo hablante, el personaje de Antígona es en sí mismo el ejemplo. Lacan, en *La ética del psicoanálisis*, ahondó en la raíz trágica de la experiencia analítica a través de la Antígona de Sófocles, ya que, como Freud supo enseñar, la tragedia nos concierne a todos y a cada

uno. Antígona, dice Lacan (1959-60/1990), “permite ver el punto de mira que define el deseo [...] una imagen que hacía cerrar los ojos en el momento en que se la miraba” (p. 208).

Así, el verdadero alcance de la tragedia resulta no ser otro que el ‘brillo’, la bella imagen que corresponde con lo real del objeto de la heroína trágica; bella por cuanto llega a encarnar el deseo, la pulsión de muerte en estado puro. Su brillo, entonces, obnubila y, en consecuencia, vela el horror frente a la muerte. Es, dice Lacan (1959-60/1990) “evidentemente, porque lo verdadero no es demasiado bonito de ver que lo bello es, si no su esplendor, al menos su cobertura” (p. 288). Al pensar así la imagen como función estética, se concibe la existencia de un límite, sobre todo, en términos de negación y ausencia, como una línea que separa lo visible de lo no visible. El límite se describe entonces como “una frontera que separa dos campos diferenciados y que parecen excluirse mutuamente: lo visible y lo invisible, lo imaginario y lo simbólico, la vida y la muerte” (Weber, 1997, p. 55).

Antígona es una tragedia que permite dar cuenta de cómo las inscripciones sobre el cuerpo, alzadas sobre el fondo común de la palabra y de la muerte, inauguran caminos distintos en la lógica del viviente, pues la vida, el cuerpo, el otro, la *ley* y sus marcas no existen fuera del lenguaje, como tampoco existe la muerte misma ni el saber construido sobre ella. Por su parte, el significante no es posible sin la muerte, ya que se hace necesario matar el vacío de la nada, para que surja la representación y, como tal, la vida. En este sentido, Lacan (1953/2009) reivindica que “el símbolo se manifiesta, en primer lugar, como asesinato de la cosa, y esta muerte constituye en el sujeto la eternización de su deseo” (p. 306). Es, justamente, en aquella relación entre la vida, la muerte y el significante que se abre para Antígona la posibilidad de construir un cuerpo signado por el goce y el deseo y, asimismo, el hecho de ser representada por un síntoma o, más aún, de ser un síntoma.

ANTÍGONA Y LA SEGUNDA MUERTE

Habrà que preguntarse en principio por el personaje de Antígona, ¿quién es ella?, ¿a qué apunta su esencia? Es la heroína trágica (y aquí la connotación de lo trágico no se deriva de su lamento). Tal concepción se funda, más bien, en la relación agonística entre ella y la ley, en la dialéctica de la colisión entre la ley familiar, su ley particular, y la ley del otro, la del Estado. Antígona es pues un sujeto dividido, un sujeto atravesado por un “no-saber” y que solo puede desear de acuerdo con las leyes del lenguaje. Por ende, el deseo de Antígona es deseo del otro, por cuanto se encuentra en el campo del lenguaje; es deseo que está basado por un significante que le viene del otro, en este caso, representado por Creonte, tío de Antígona y rey de Tebas.

Es Creonte el que decreta no enterrar a Polinices, quien, en pro de arrasar la tierra patria en la guerra de los Siete Jefes, lucha con su hermano Eteocles; finalmente, los dos encuentran la muerte. Antígona, hermana de ambas víctimas, se introduce así en lo que Lacan denomina *entre dos*. Por un lado, debe elegir entre la norma impuesta, la ley de la ciudad, que exige la no sepultura de su hermano y la ley divina, que le indica hacer honor a su linaje y evitar la deshonra de dejarlo insepulto, a merced de las aves. Por otro lado, se debate entre dos muertes: la muerte orgánica de Polinices y su muerte simbólica, esta última posible en la medida en que Polinices sigue existiendo en el orden del lenguaje, como significante que aún representa algo para otros significantes.

Es entonces cuando resulta posible entrever otra manera de pensar el límite, es decir, la muerte. Cuando se inicia la tragedia, Antígona no se pregunta nada. Esto se evidencia cuando ella dice: “yo voy a enterrarle, y, habiendo yo así obrado bien, que venga la muerte”. ¿Qué es esta muerte simbólica que, en el fondo, es la segunda muerte? Es una muerte que está presente en la vida y que individualiza a la muerte natural,

pues no ha de morir un organismo, sino ese que fue significativo. Es una muerte que eterniza con el mismo movimiento con el que paraliza al cuerpo viviente, que trasciende el retorno a lo inanimado y que asegura una sobrevivencia en el orden del lenguaje. En palabras de Lacan (1953/2009), es la “única vida que perdura y que es verdadera, puesto que se transmite sin perderse en la tradición perpetuada de sujeto a sujeto” (p. 306).

Por otro lado, Antígona reconoce el derecho a la sepultura que ha de tener el viviente humano, es decir, apunta a la persistencia del significativo más allá de la muerte biológica. Mantiene el derecho de la existencia del significativo del uno más allá de los atributos que pudieron serle otorgados. La cuestión no es tanto si Polinices ha sido bueno o malo o si es culpable o no, sino que ha sido sujeto del significativo, lo cual es acentuado por Antígona cuando se dirige a Creonte y le dice:

Polinices, él es todo lo que usted quiera, sin duda, no tiene el mismo derecho que el otro, ya puede usted contarme lo que quiera, que uno es el héroe y el amigo, que el otro es el enemigo, pero yo le contesto que este orden que usted se atreve a intímarme no cuenta para nada, pues en todo caso, para mí, mi hermano es mi hermano (Sófocles, 2004, p. 55).

Con esto Antígona se refiere a la irreductible singularidad, a lo absoluto del sí mismo de un hermano muerto que se revela irremplazable, no como individuo biológico, sino como hermano. En este punto, se debe señalar que la diferencia entre el sujeto en cuestión y el individuo es que el último cree ser poseedor del lenguaje, aquel que mantiene el espejismo de que el discurso es una herramienta para su hacer, mientras que el sujeto que nos muestra el psicoanálisis es un sujeto llevado por la cadena significativa sin que él mismo lo aprecie. Antígona es llevada a su acción comandada

por algo que la precede. Si bien hay una elección, esta se orienta por el discurso que está ahí desde siempre, incluso antes de que ella aparezca. Por tal razón, Lacan afirma que Antígona es la perpetuadora de la *Áte*² familiar, es decir, de la fatalidad familiar que la precede y a la cual tiene acceso a través de lo real del síntoma. Este síntoma se entiende en la medida en que es presencia, marca, corte del significativo del otro en su cuerpo. No en vano el corifeo le dice: “superando a todos en valor, te acercaste sonriente hasta rozar el elevado asiento de Dike. Tú cargas con la culpa de algún crimen paterno” (Sófocles, 2004, p. 75).

He aquí el sentido de lo sintomático en Antígona, el cual no se alcanza totalmente ni con el significativo ni con la verdad reprimida. Es algo dado en el orden de lo real por cuanto impide que las cosas anden (que anden en el sentido de que Antígona dé cuenta de sí misma de manera satisfactoria, al menos, para la ley). Es decir, lo sintomático es lo real en la medida en que le impide transitar al paso que le exige la ley decretada por Creonte. Esta es su invención sintomática, un síntoma³ que no está dirigido al otro de la ley, pues no es un mensaje, sino una forma de hacer algo con el imposible del duelo por la pérdida del objeto amado.

2 En la tragedia, la *Áte* familiar evoca el extravío, la calamidad y la fatalidad. Lacan insiste en que la *Áte* que depende del otro es el lugar donde se sitúa Antígona, es decir, que ella parece estar poseída por el otro, la maldición familiar, los dioses, el destino, sin mediaciones. La *Áte* se muestra como lo que fija el límite que no debe ser transgredido, lugar que, no obstante, la propia Antígona transgrede.

3 El síntoma constituye aquello que padece el ser y, al mismo tiempo, es el intento de curación que el propio sujeto del inconsciente encuentra. En este sentido, el síntoma es portador de un saber no sabido por el sujeto y que es posible descifrar. Entonces, si se tiene en cuenta que es la “solución problemática”, se reconoce, a su vez, la importancia de no acallarlo, de no eliminarlo, pues este funciona como una metáfora, como una forma de anudamiento, para no caer en la angustia de lo real y, en efecto, señala la posición del sujeto ante su malestar.

Ahora bien, se debe destacar que el deseo de Antígona por hacer cumplir la ley no escrita, su ley, esa que la llevó a la sepultura de su hermano y posteriormente a su propia muerte, solo empezó a adquirir un sentido una vez que la comunidad comenzó a atribuirle una función en esencia sintomática: la de señalar el límite de lo bello y los efectos de la transgresión, la de develar el horror de la muerte. Antígona, entonces, no solo se hace representar por un síntoma, sino que es síntoma en la medida en que inaugura o, mejor, en la medida en que actualiza un malestar en la cultura, el malestar de la incidencia de lo ominoso, de lo horroroso que nace del encuentro con lo real de la muerte.

De manera que, tanto para Creonte como para el pueblo, Antígona encarna un síntoma en la medida en que les implica un encuentro con lo real, eso ante lo cual solo pueden responder sintomatizándolo. Por tal razón, la tarea de los mensajeros trágicos ha de ser nombrar eso intolerable que sucede fuera de escena, eso que hace síntoma en el ámbito social, al señalar la pobre criatura que es el hombre y que, en su conjunto, quiere ser velado, persistir en su carácter de no-sabido. ¿Qué es eso que en Antígona está fuera de escena? En principio, es el cadáver de Polinices en su inhumana condición de insepulto y, después, es la propia Antígona, muerta entre los vivos y viva entre los muertos.

La actitud de Antígona en esta tragedia tiene, como ya se ha señalado, un lugar, precisamente, el hecho de estar entre estas dos muertes: la real, y la simbólica. Ese lugar es el que resalta Lacan como fuente de su brillo, el brillo de una mujer joven cuyo resplandor hace que el público se obnuble, que no pueda ver. Y es precisamente en este sitio en el que puede señalarse que tal brillo vela un más allá, un vacío que atenúa la desesperación de lo que hace estragos por incomprendible, esto es, el horror a la nada, a la muerte que se nos abre en cuanto el significante

choca con la carne, acontecimiento traumático original, momento en el que el goce marca el cuerpo inscribiendo el goce de la vida.

Ahora bien, es menester reconocer que solamente en aquel momento en que lo pulsional pasa por el otro, Antígona puede encontrar un modo de satisfacción que limita el sufrimiento que le supone la elaboración de la pérdida de su hermano Polinices y que le permite, a su vez, encontrar una utilidad, bajo el modo de una invención, como solución creada: la de su ética, la de actuar conforme al deseo que la habita, la de saber hacer algo con eso, con la tragedia familiar que cargó y con las marcas que hizo el otro en su cuerpo.

Es así que desde *Antígona* ha de leerse el síntoma como verdad cifrada que comporta un sentido que se ofrece para su interpretación. El síntoma es Antígona cuando dice: “¿Quién es el que, teniendo que vivir como yo en medio de innumerables angustias, no considera más ventajoso morir?” y es el corifeo cuando expresa: “Y yo también ahora, al ver lo que estoy viendo, me siento inclinado a desobedecer las leyes, y no puedo retener el raudal de mis lágrimas contemplando cómo Antígona avanza hacia el lecho, el lecho nupcial en que duerme la vida de todos los humanos”.

REFLEXIONES FINALES

La elección de Antígona da cuenta de una historia anudada sobre algo que hace cuerpo, que hace marca y que, en esencia, es necesario situar en el orden del decir. En otras palabras, se trata de un acontecimiento del cuerpo que hace síntoma por cuanto aparece como una solución problemática de Antígona: la de saber hacer frente a lo real que irrumpe a partir de la pérdida de sus hermanos; la falta que indica lo insoportable, lo imprevisible, lo que vuelve al mismo lugar. Esta operación ha de tener lugar solo a partir de la intervención del otro como mediador de la relación propia con ese cuerpo

implicado ya para siempre en la muerte, así como a partir de la puesta en escena de un juego simbólico en donde el rito permite movilizar los significantes que hacen parte de la historia del sujeto. Solo de esa manera le fue posible a Antígona establecer una relación singular con la memoria de los muertos, así como una reedición, un reordenamiento de los vínculos libidinales que la entrelazaban con lo que para ella había significado cada hermano.

En este sentido, en cuanto al plano de la relación del sujeto con la muerte, se debe reconocer como transgresión epistémica el hecho de despojar a la muerte del campo del lenguaje para llevarla a terrenos ajenos, allí donde se entremezcla con los procesos desarrollados en la materia inanimada. Es en el significante y a causa de la articulación del sujeto a una cadena significativa que le será posible a este último consentir el hecho de poder faltar en la cadena de lo que él es. Por tanto, la muerte y el duelo, como elaboraciones simbólicas, ordenadoras de lo real, han de tratarse de una ficción indispensable para organizar teóricamente la realidad de un destino: el del ser hablante. Para ello, es menester advertir el peligro de obturarlas, de cerrarlas con el candado de la verdad, pues algo, tanto de la muerte como del duelo, deberá permanecer siempre como lo imposible, como lo que solo existe “no siendo”.

Es así que emerge la posibilidad de un sujeto de deseo, uno que se mueve entre la demanda que lo constituye y aquella que él articula, capaz de vehicular la palabra para hacer algo con eso que se siente como insoportable. Es un movimiento que inaugura la insatisfacción y que subraya, una y otra vez, la falta-en-ser, el vacío estructural, pero que, paralelamente, introduce las posibilidades de construir un cuerpo que goza siguiendo las coordenadas del deseo y de existir cada día dejando marcas en otros cuerpos y de matar la muerte a partir de la palabra.

REFERENCIAS

Ansermet, F. (1990). *La psicosis en el texto*. Buenos Aires: Manantial.

Díaz, C. (2012). Sobre el sujeto de la investigación en psicoanálisis. En D. Carmona, *Sujeto y objeto en la investigación psicoanalítica* (pp. 30-45). Universidad de Antioquia: Departamento de Psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Freud, S. (1979). *Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras* (J. L. Etcheverry, trad.). Buenos Aires: Amorrortu (Obra original publicada en 1920).

Freud, S. (1978). *Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en la vida de Freud* (J. L. Etcheverry, trad.). Argentina: Amorrortu Editores (Obra original publicada en 1885).

Lacan, J. (1990). *El Seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. (Obra original publicada en 1959-1960).

Lacan, J. (1973). *Seminario XXI. Los no incautos yerran* (lección del 20 de noviembre 1973). Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/26%20Seminario%2021.pdf>

Lacan, J. (1985). Juventud de Guide o la letra y el deseo. En: *Escritos 2*, 10.ª ed. México: Siglo XXI.

Lacan, J. (2009). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En: J. Lacan. *Escritos 1* (pp. 227-310). Argentina: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1953).

Lacan, J. (2013). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En: *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1949)

Miller, J. A. (2002). *Biología lacaniana y acontecimiento del cuerpo*. Buenos Aires: Colección Diva.

Miller, J. A. (2013). *Los cursos psicoanalíticos: Piezas sueltas* (G. Arenas, trad.). Buenos Aires: Paidós.

Porge, E. (2007). *Transmitir la clínica psicoanalítica. Freud, Lacan, hoy*. Buenos Aires: Nueva visión.

Sófocles. (2004). *Antígona* (S. Albano, trad.). Buenos Aires: Quadrata.

Weber, S. (1997). *Lacan con los filósofos*. México: Siglo XXI Editores.

TANGO FATAL, SOBERBIO Y BRUTO: EL CORAJUDO COMPADRITO Y EL CULTO AL CUCHILLO EN BORGES¹

¹ La expresión tango fatal, soberbio y bruto, corresponde a los últimos versos del poema de Güiraldes titulado Tango, incluido en el Cencerro de Cristal, compilado y muchas veces referenciado por Borges.

Angie Arango

FATAL, ARROGANT AND ROUGH TANGO: THE BRAVE COMPADRITO AND THE CULT TO THE KNIFE IN BORGES

¿Dónde estará (repito) el malevaje
Que fundó en polvorientos callejones
La secta del cuchillo y el coraje?

(Borges, 2005, p.203)

El espíritu estático y dinámico del tango trasciende, llega al corazón de la obra de Borges y le permite encontrar filiaciones entre la historia musical, los rasgos epocales y su experiencia vital, incorporando series dicotómicas representacionales en su obra, así pampa-ciudad, guapo-compadrito, coraje-valentía y tango-muerte adquieren un lugar relevante en la labor estética y cartográfica del escritor argentino.

Jorge Luis Borges no vino al mundo a vivir sino a presenciar, a devorar imágenes, sonidos y conversaciones para convertirlas en literatura, porque no le sería posible compadrear desde su vida como bibliotecario y lector; pero sí reclamar otras vidas a través de sus geografías del viejo Buenos Aires. Un esfuerzo por transgredir la cerca que lo apartaba de un mundo y lo guardaba para otro, tal como nos dice Braceli (1998):

Trató, pero a lo sumo, fiel a su destino
elegido, lo único que hizo fue tener un

roce precario con ese mundo, beber con urgencia las anécdotas de algunas de sus gentes más pintorescas. Todo eso para transformarlo en literatura. (p. 95)

El Borges descrito allí es el bibliotecario de Alejandría, como lo llamó Abelardo Ramos ([1954]1999), haciendo gala de un desdén desmesurado por un Borges al que considera miembro de una casta parasitaria, un señorito púdico que “se burla entre dientes” (p.137) de los extremos límites urbanos y sus guapos característicos; sin embargo, nada más injusto con el artista que juzgarlo por su condición letrada aristócrata y no por su dominio estético. Su praxis escritural consiste en ficcionalizar, sin fustigar las maneras de vida halladas en las orillas, pues la censura llevaría a relatos de menosprecio sin posibilidad de dar cuenta de ambientes reales tanto en su Buenos Aires como en cualquier esquina de una calle latinoamericana¹ donde se encuentran leyendas de combates como las que cuentan los viejos

¹ Aunque expresara en entrevista con Andrés Openheimer y Jorge Lafforgue (1973) que no creía en la existencia de América Latina, por el contrario, consideraba que era una especie de pereza y comodidad.

AUTORES

Angie Arango

Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina (sede Bogotá)

Profesional en Estudios literarios (c)

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: *angieandreaarango@gmail.com*

Recibido: 4 de junio 2018
Aprobado: 15 de octubre 2018

bonaerenses sobre el otrora café Hansen en Palermo y el Americano en la calle Carabelas.

La ciudad que Borges describe no es la misma que había dejado al irse a estudiar a Ginebra y vivir tres años en España; la diferencia de siete primaveras había producido en él una fuerte añoranza y un deseo irresistible de captar la esencia de Buenos Aires tal como la había recordado con todas sus asociaciones románticas; pues, consideraba como únicos vestigios auténticos de la ciudad los arrabales y las viejas calles constituyentes de un conjunto de elementos que físicamente formaban un arraigo temporal a la pampa.

El recorrido vital de Borges ([1923] 2007) se despliega hacia lo urbano. Desde los “arrabales desmantelados del mundo” (p. 41), “reflejo de nuestro tedio” (p. 35), el autor se asienta literariamente en la ciudad; ese organismo artificial y acuciante llamado dos veces Buenos Aires², la remota Gran Aldea cuyas “calles recuerdan / que fueron campo un día” (p. 49) y que en el colofón del siglo XIX se metamorfoseaba en una moderna metrópoli.

El escritor argentino estaba creando a partir de su primer libro, *Fervor de Buenos Aires* de 1923, una estética de la orilla: esa zona entre indefinible ciudad y la pampa, que representa el vecindario, el arrabal; y eso fue, ya no un barrio fuera de unidades territoriales legales, sino la invención de un lugar literario, su posibilidad para anatematizar las ideas fundacionales de la argentinidad.

Los arrabales y los suburbios del sur de Buenos Aires son elementos fronterizos que facilitarían al escritor el

pasaje a su mundo de lo irreal, así lo vemos en el poema³ *Cercanías* ([1923] 2007) cuando habla de “los sitios/ donde se desparrama la ternura/ y el corazón está consigo mismo [...] en arrabales hechos de acallamiento y sosiego” (Borges, 2007, p. 66); asimismo, en poemas como *Mi vida entera* ([1925] 2007) encontramos alusiones a los horizontes de vida en los suburbios o también en *Versos de catorce* ([1925] 2007) donde continúa la elaboración simbólica de los elementos mencionados y explora un espacio imposible que es presentado por medio de un artilugio narrativo, desde el cual Borges recurre a la cotidianidad en tanto colección de objetos y lugares que su memoria sitúa y recorre: los almacenes, las esquinas rosadas⁴, los conventillos del centro, las calles desconocidas y los patios.

Una idea generalizada se cierne sobre el arrabal ubicado en los límites geográficos de la ciudad porteña cerca de las *casas malas* (Borges, 2016); sin embargo, es justo decir que su lugar es una zona incierta entre urbe y pampa, es decir que, más que referir a los barrios orilleros, es el alma transformadora de la ciudad, la grilla de unión entre tiempos y tradiciones.

Borges es un cartógrafo de evocaciones y lugares y, en honor a ello, se interesó en la vida de los arrabales de Buenos Aires para acercarse a su lenguaje (el lunfardo)-, a su música –(la milonga y el tango)- y a uno de sus habitantes: el guapo y su reflejo distorsionado, el compadrito, así como a una de sus performatividades, el cuchillero, aquel hombre armado siempre por

2 La Ciudad de Buenos Aires tuvo dos fundaciones. La primera en 1536 por Pedro de Mendoza (destruida en 1541 por los propios habitantes a raíz de las constantes amenazas de los nativos), y la segunda en 1580 por Juan de Garay. En ambas ocasiones perteneció al Virreinato del Perú del Imperio Español.

3 Aunque el tema del arrabal es más predominante en su poesía, en sus cuentos también aparecerán de manera recurrente.

4 Aquel color, nos cuenta Borges (1968), era el color característico en las construcciones de los barrios orilleros hacia 1895.

un facón ⁵. Aunque jamás presencié, según escribe Monegal (1987), un duelo a cuchillazos en los arrabales (pero sí observé a un hombre ultimar a otro hacia 1934, año en el que aparecerá *Hombre de la esquina rosada*) escribiría textos del más variado talante: crónicas, ensayos, poemas, cuentos, que considerados en su conjunto pueden leerse como una épica de la compadrada (posteriormente consagró sus esfuerzos a la literatura fantástica, al género policial, a la divagación metafísica, entre otras manifestaciones de su obra), que refiere un tipo temido y alabado, reconocido por ser el *patrón* del coraje. Sin embargo, la escritura borgeana, más allá de construir apologías a ese arrojo, desenmascara a este mito vivo urbano y lo acerca a la cobardía, de tal suerte que desdibuja los límites y los personajes del que se convirtiera en un arquetipo del arrabal porteño.

Si bien “el guapo era un compadre –ambas voces son sinónimos- y aceptaba ese apelativo, le disgustaba el *remoquete* diminutivo de <<compadrito>>” (Salas, 1997, p. 77), personaje frecuentemente confundido con el guapo, pero que en realidad es la personificación del arrabalero fanfarrón, aquel *corajudo* espectacular, vanidoso, que no obstante exhibir un aire retador, se delata como jactancioso, tal como recuerda Manuel Gil de Oto (1968) cuando describe a través del poema *El compadre* a un hombre de “condición cobarde que tapa su lengua agresiva” (p.65); quizás entreveramos la génesis de este personaje en el *Miles gloriosus* del dramaturgo latino Plauto (1996), y el compadrito de facón sea un vástago de ese embrión, una épica invertida. Recordemos como ejemplo que *Hombre de la esquina Rosada* presenta al guapo falseado

del barrio rehuendo del combate y a un asesino bajo el signo del ocultamiento, tal y como se puede leer en la secuencia final del cuento:

- a. la aparición (teatral) de la Lujanera y Real, herido de muerte dentro de la misma secuencia
- b. la Lujanera relata el ataque de un desconocido
- c. Real muere
- d. la Lujanera es acusada por todos y defendida por el narrador, agregándose observaciones sobre la muerte
- e. llega la policía y los hombres hacen desaparecer el cuerpo, despojándolo antes de sus pertenencias
- f. el narrador vuelve al rancho, mira el puñal para comprobar que “no quedaba ni un rastrito de sangre” (Borges, 2007, p. 396).

El compadrito reproduce e interviene las actividades del compadre, con un cariz más adusto. No era un compadre, pues apenas compadreaba; hacía alardes y ostentoso se movía entre las noches alcoholizadas por la caña, licor dulce y entrador, espíritu líquido para el fandango y la pelea quizás en algún peringundín. En sus conductas, gestos y actitudes, estos personajes, habitantes del suburbio, presentan fuertes signos de arrojo, pero a su vez circunspección y nobleza.

El arrabal genera al compadrito, y este es la personificación en diminutivo del compadre, aquel que entra en contacto con la civilización urbana desde abajo “como arreador, conductor de carretas, carnicero, resero” (Sáenz; 1968, p.8). Es el gaucho del poblado, en cuyas esquinas y almacenes Borges buscará su fantasma, el héroe anhelado. Borges buscará allí, en esas calles periféricas, reencarnación de la pampa y escenario

5 Suele llamarse facón a la variedad de cuchillos criollos que solían cargar los gauchos y sobre cuya extensión se asocia la del machete. Sin embargo, el facón también podía tener otras dimensiones que configuran tipos de este cuchillo: facón verijero, cuchillo macho, daga y puñal, este último será la extensión de la mano del guapo o compadre.

propicio para la reelaboración del coraje, en un Buenos Aires de topografía de tiempo y espacio conjugados desde la ambigüedad de un lugar que no solo engendraba suburbios, sino también, un personaje híbrido entre compadre y gaucho.

Así como Leopoldo Lugones (1911) hace más de cien años exhibió la figura del gaucho, transfigurado de enemigo civilizatorio al arquetipo de la argentinidad, Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo, años después en un ensayo biográfico sobre Evaristo Carriego ([1930]2007), posicionó a compadritos y cuchilleros en tanto figuras que emergen al igual que el gaucho, como un referente equivalente al *Martín Fierro* ([1872] 2015) y la necesidad de erigir su historia como una épica, pues en opinión del escritor (Citado por Ramos [1954]1999), el personaje de José Hernández no es más que un “cuchillero individual de 1870 [...], un malvado o ,como dijo festivamente Macedonio Fernández, un siciliano vengativo”(135), interpretación que le permite denostar la idea misma de la patria.

Aquellos personajes de la sociedad porteña de finales del siglo XIX e inicios del XX, fueron una visita recibida por un Borges testigo de la tradición gauchesca, temática ligada a la genealogía familiar y cultural de la Argentina, antecedente migratorio de la urbanización ciudadana, protagonista de una narrativa que traza un viaje desde los confines de la pampa hasta los patios de los arrabales porteños. Será sobre aquel “individuo jactancioso, falso, provocativo y traidor, que usa un lenguaje especial y maneras afectadas” (Segovia, 1911, p. 42) que el escritor bonaerense dirá:

Los compadritos vinieron a mi vida y a mi obra con los malevos y los arrabales, un poco por curiosidad y otro poco porque en la religión que ellos habían construido *-la del coraje-* yo encontraba cosas que le faltaban a mis días: el arrojo físico, la valentía, todo eso. (Borges, 1979, P. 130)

Cuando Borges se interesó por estos personajes, los sobrevivientes eran sombras del pasado, cuyas hazañas iban de boca en boca por el barrio forjando mito y leyenda; tal es el caso de Juan Muraña, hombre letal, paseador consagrado en la obra del escritor, ya sea en los poemas *Milonga de don Niccanor Paredes* (1965), *Alusión a una sombra de mil ochocientos noventa y tantos* (1960), *Milonga de Juan Muraña* (1981), en *El informe de Brodie* (1970), o ya en uno de los episodios en *Evaristo Carriego* ([1930]1955), donde narra:

Juan Muraña, carrero y cuchillero en el que convergen todos los cuentos de coraje que andan por las orillas del Norte. Esa primera versión era simple. Un hombre de los Corrales o de Barracas, sabedor de la fama de Juan Muraña (a quien no ha visto nunca), viene a pelearlo desde su suburbio del sur; lo provoca en un almacén, los dos salen a pelear a la calle; se hieren, Muraña, al fin, lo marca y le dice: -Te dejo con vida para que volvás a buscarme-. (Borges, p.166)

Allí, donde lo orillero porteño genera una atmósfera de ilusión, a través del personaje de Muraña, es posible anunciar una filiación con estos personajes y eventos conocidos, mas no experimentados por nuestro *gentleman* bonaerense, quien no solo mostró interés por los valientes, sino que dispuso un desplazamiento desde los personajes de la épica orillera hacia la construcción de un instrumento-sujeto, al presentar cuchillos que pelean; ya no en tanto instrumentos sino como seres volitivos, de tal forma que los guapos se transforman en la herramienta. En la literatura borgeana, el argentino, concretamente el compadrito, el gaucho, vive aferrado a la hoja de la barbarie: el cuchillo, ese es su estilo de vida.

El sortilegio que describe y construye el escritor (Borges,1932) en estos objetos puntiagudos, quizás

pueda ser comprendida desde su excursión por el campo antropológico cuando postula el vínculo inevitable entre aparentes entes distantes (hombre-cuchillo), en cuya ficcionalización narrativa se origina un nuevo orden; pues, aunque el facón sea un artefacto que crea el hombre para sí mismo, una transferencia del calor del cuerpo del hombre al cuchillo distorsiona los roles en tanto que este va unido al cuerpo (a diferencia del machete o la espada), actuando según las cualidades y sentimiento de su dueño, pero ¿quién gobierna a quién? la corta dimensión de su hoja, representa la predominancia del instinto que transmite.

Simbólicamente, el cuchillo “está asociado a las ideas de venganza y muerte, pero también a las de sacrificio” (Cirlot, 1992, p. 159); así como puede ser un instrumento para garantizar la supervivencia alimenticia por el consumo de carne (empleado para capturar, desangrar, cortar y despellejar un bovino, de manera rudimentaria), también puede observarse un uso asociado a la muerte del prójimo, destino aparentemente inevitable en las historias escritas por Borges al respecto.

En la obra de Borges los cuchillos son la materialización de un objeto arquetípico, que adquiere una dimensión simbólica al cruzar los límites temporales: el cuchillo en manos de Juan Dahlmann, el Mentao y el Chileno, Juan Muraña, los hermanos Iberra, o el mismo Jacinto Chiclana⁶.

Respecto al emblema del cuchillo, recordemos que los símbolos son la clave que propone Borges como un intento para comprender la existencia infausta del hombre. Si bien, siguiendo a Alazraki (1983), el cuchillero es una expresión exacerbada de coraje,

6 En su orden, los personajes mencionados corresponden a los relatos de El sur ([1953]2013), Hombres pelearon ([1928]2007), los poemas Milonga de Juan Muraña (1981), Milonga de dos hermanos (1965), y Milonga de Jacinto Chiclana (1965).

configurado como una ley que ordena estar siempre dispuesto a matar y a morir, en la escritura borgeana encontramos que el cuchillo ya no es un instrumento para imponer el coraje (pues ya vimos que delata la cobardía de los personajes), por el contrario, en relatos como *El encuentro* (1970) y *El puñal* (1998) son los cuchillos que-quienes se batieron en duelo, presienten, viven y quieren verter sangre.

El compadrito: “el plebeyo de las ciudades y del indefinido arrabal” (Borges, 1968, p.7), así como el gaucho lo fue de la llanura, es el malevo orillero de los tangos. Diestros con el cuchillo, hombres atravesados, cultores ingenuos del mítico Ares, agasajado recurrente de las pampas gauchescas a los planos del arrabal, a través de estos fulanos fachendosos, que, entre corridas, ochos, firuletes y un do, un do... paso atrás, como si se tratara de un baile de tango, exhibían formas corporales vinculadas a la pelea diestra con guillotina de mano.

Cabe recordar que el tango “se bailaba por la honda fruición de bailar, pero se bailaba peleando. La rivalidad entre los danzantes, la pugna entre los barrios, consumían atención y requerían cuidado” (Salas, 1997, p. 27); era entonces un baile de hombres, bailado entre hombres, que terminó por constituir —más allá de la danza y la canción— un sistema filosófico, a manera de eterna reflexión sobre el tiempo —perdido según un gran volumen de letras y tonadas—, los fantasmas y el destino, todos estos, temas borgianos.

El tango y la muerte, declara el escritor (Borges, 2016), es el germen de su cuento *Hombre de la esquina rosada* (mencionado previamente en este texto) que relata la historia de una noche en el “salón de Julia” en pleno Barrio Santa Rita, cuando Francisco Real, apodado El Corralero, dando un empujón a la puerta, ingresa con actitud provocativa para buscar a Rosendo Juárez, conocido como El Pegador, el guapo del barrio. El Corralero desafía a Rosendo,

generando expectación en los visitantes del lugar; aguarda el duelo, pero El Pegador se niega a pelear. He aquí que Borges anula el valor, pues la cobardía, vista con desprecio en muchas culturas, transfigura el coraje en signo narrativo que crea conciencia histórica en Rosendo, toda vez que no presenta su acción como declinación de la prudencia, sino que delata la práctica del cuchillo en tanto filosofía del absurdo, rompiendo un principio universal de las orillas donde el coraje se aleja de la virtud y se coliga con el exceso personificado en el corajudo fanfarrón.

El tango que surge oscuramente de la milonga, quizás filiado a la Habanera por allá en 1880 (Salas, 1997), se impone en el cuento desde su forma dicharachera y valerosa que presenta el ritual de la fatalidad: *Hombre de la esquina rosada* es un tango trágico y letal sobre la pérdida, en él un hombre pierde fama, mujer y vida bajo la noche.

El baile y la música funcionan como fuerzas autónomas que contribuyen a quitar (pero no impedir) realidad a los acontecimientos, a situarlos en una atmósfera literaria cerrada: así se dice que “el tango hacía su voluntad con nosotros y nos perdía y nos ordenaba y nos volvía a encontrar” (Borges, 2007, p, 390), que Real y la Lujanera bailaban “como en la marejada del tango, como si los perdiera el tango” (Borges, 2007, p, 390) y que “en esa diversión estaban los hombres, como en un sueño” (Borges, 2007, p, 392). Todas estas expresiones de la teatralidad se proyectan multidimensionalmente: desde la construcción de los espacios de la acción (los almacenes, la calle, el arroyo, la esquina), la dimensión temporal unitaria del relato (la noche, un tango), la mecánica con la que se desenvuelven los personajes (la danza brava y cobarde) y hasta su modo de comunicar (ingresar al lunfardo sin caer en argentinismos excesivos); la escritura de Borges y los recorridos construidos en su escritura reivindican un estatuto ficcional, to-

mando como engranajes de su máquina creadora la idealidad envolvente como cualidad sobresaliente.

REFERENCIAS

Alazraki, J. (1983). *Lo esencial argentino, en la prosa narrativa de Jorge Luis Borges*. Madrid: Editorial Gredos.

Borges, J. L (1923) Fervor de Buenos Aires. En Borges, J, L (2007) *Obras completas 1923-1949*. Argentina. Emecé editores

Borges, J. L (1925) Luna de enfrente. En Borges, J, L (2007) *Obras completas 1923-1949*. Argentina. Emecé editores

Borges, J. L (1928) El idioma de los argentinos. En Borges, J, L (2007) *Obras completas 1923-1949*. Argentina. Emecé editores

Borges, J. L (1930) Evaristo Carriego. En Borges, J, L (2007) *Obras completas 1923-1949*. Argentina. Emecé editores

Borges, J. (1930). “Evaristo Carriego”. En: Borges, J. (1955). *Obras completas*, 2ª. Ed. Buenos Aires: Emecé editores

Borges, J. (1932) *El arte narrativo y la magia*. Revista Sur. Año II, pp. 172-179 _____ (1960) *El hacedor*. Estados Unidos. Vintage español.

Borges, J. (1965) *Para las seis cuerdas*. Argentina. Emecé editores.

Borges, J, L; Bullrich, S (comp.) (1968) *El compadrito: su destino, sus barrios, su música*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora

Borges, J. L (1970) *El informe de Brodie*. Madrid. Alianza Editorial.

- Borges, J. L (1981) *La cifra*. Argentina. Emecé editores.
- Borges, J. L (1998) El puñal. En *Nueva antología personal*. México D.F. Siglo XXI.
- Borges, J. L (2005) *El otro, el mismo*. Argentina. Emecé editores.
- Borges, J. L (2013) *Ficciones*. Reino Unido. Editorial Bloomsbury.
- Borges, J.L (2016) *El tango*. Argentina: Lumen.
- Braceli. R (1998) *Don Borges, saque su cuchillo porque he venido a matarlo*. Argentina. Ediciones Galerna.
- Cirlot, J, E (1992) *Diccionario de símbolos*. Barcelona. Editorial Labor.
- Gil de Oto, M (1968) El compadre. En Borges, J, L; Bullrich, S (comp.) (1968) *El compadrito: su destino, sus barrios, su música*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, pp. 65-67
- Hernández, J (2015) *Martín Fierro*. España. Ediciones Cátedra.
- Lugones, L (1911) *Historia de Sarmiento*. Buenos Aires. Otero y Co. Impresores.
- Mactas, M (1979) Entrevista a Borges. En Braceli. R (1998) *Don Borges, saque su cuchillo porque he venido a matarlo*. Argentina. Ediciones Galerna.
- Monegal Rodríguez, E (1987) *Borges una biografía intelectual*. México. FCE.
- Oppenheimer, A; Laforgue, J (1973) El pensamiento vivo de Jorge Luis Borges. *Revista Siete Días*. No. 310, pp. 55 a 59.
- Ramos, J, A (1954) Borges, Bibliotecario de Alejandría. En Lafforgue, M. E (comp.) (1999) *Antiborges*. Buenos Aires. Ediciones B, pp. 127-140
- Salas, H (1997) *El tango* (tomo I) Buenos Aires, Editorial Planeta
- Segovia, L (1911) *Diccionario de Argentinismos, neologismos, y barbarismos*. Buenos Aires. Comisión Nacional del Centenario BsAs 1911
- Tito Macio Plauto (1996) *El militar fanfarrón*. España. Editorial Gredos.

EL PATRIMONIO MONUMENTAL BICENTENARIO Y LA RUTA TURÍSTICA "LIBERTADORA"

Luis Rubén Pérez Pinzón

THE BICENTENNIAL MONUMENTAL HERITAGE AND THE “LIBERATING” TOURIST ROUTE

RESUMEN

Colombia ha encontrado en el turismo monumental una alternativa de desarrollo como parte de los emprendimientos culturales y la redefinición de la identidad nacional por parte de los viajeros internos. Para tal fin, han sido creadas rutas turísticas que articulan los conjuntos monumentales con los *pueblos patrimonio*, que en el caso del norte de Boyacá y el sur de Santander, cumplen el propósito de resignificar la historia y los imaginarios nacionales asociados con la independencia y la liberación que antecedieron a la fundación del Estado republicano vigente. Como parte del bicentenario de esas gestas, en 2017 fueron creadas las rutas turísticas de la “Memorias de la Independencia” y “Libertadora” por parte del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (MinCIT), las cuales sirven como antesala de las conmemoraciones bicentenarias y son motivo coyuntural para la conservación de los monumentos culturales edificados como parte de esas conmemoraciones en décadas y siglos anteriores. A partir de los planes de desarrollo turístico promovidos por el MinCIT, la exploración literaria del Semillero Silencio - UNAB y el trabajo de campo del Semillero en Turismo Alternativo y Sostenible de la Universidad Industrial de Santander (Tas - UIS), son identificadas las fortalezas patrimoniales y los destinos territoriales que contribuirán desde el turismo patrimonial al desarrollo regional y sostenible de los circuitos turísticos nororientales.

Palabras clave: Turismo, ruta turística, Boyacá, Socorro, Colombia.

AUTORES

Luis Rubén Pérez Pinzón

Docente investigador del Departamento de Estudios

Sociohumanísticos y del Pregrado en Literatura

Integrante del grupo de investigación Transdisciplinariedad, Cultura y Política (TCP)

Docente - Tutor del Semillero de Investigación en Literatura del Estado Nación y el Conflicto Interno (Silencio) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga

Correo electrónico: lperez14@unab.edu.co.

ABSTRACT

Colombia has found in heritage tourism an alternative for development as part of the cultural undertakings and the redefinition of national identity by the travellers within the country. Because of this reason, tourist routes, that articulate the monumental complexes with the “heritage towns”, have been created. In the case of the north of Boyacá and the south of Santander, these routes fulfill the purpose of resignifying the history and the national imaginaries associated with independence and the liberation that preceded the foundation of the current republican state.

As part of the bicentennial of these deeds, in 2017 the tourist routes of “independence” and “liberation” were created by the Ministry of Commerce, Industry and Tourism (MinTIC) which serve as a prelude to the bicentennial commemorations. They are a circumstantial motive for the conservation of the cultural monuments built as part of those commemorations in previous decades and centuries.

Based on the tourism development plans promoted by MinCIT, the literacy exploration of the research group Semillero Silencio, Unab, and the fieldwork of the Tas-Uis, heritage strengths and territorial destinations are identified which will contribute from heritage tourism to regional and sustainable development of the northeast tourist circuits.

Keywords: Tourism, tourist route, Boyacá, Socorro, Colombia.

Recibido: 14 de septiembre 2018
Aprobado: 15 de octubre 2018

INTRODUCCIÓN

El turismo monumental es la visita contemplativa y reconstructiva al paisaje cultural de un territorio que contiene bienes de interés tangible que evidencian la presencia exploratoria (un día), expansionista (un año), colonial (un siglo) o civilizatoria (un milenio) de una comunidad humana intangible (Heredia 2004). Bienes que datan de diferentes temporalidades y pueden estar ubicados dentro de un centro urbano (conjuntos palaciegos, conjuntos religiosos [iglesia, monasterio, convento, cementerio]), en su periferia (castillos, fortalezas, reales sitios), jurisdicción (caminos, yacimientos, ermitas) o frontera rural (puentes, murallas) (Jiménez, 2002). Esos vestigios humanos fueron reconocidos por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas de 1972 y por la Ley General de Cultural de Colombia de 1997, como parte del patrimonio cultural tangible de cada pueblo, siendo protegidos y salvaguardados como bienes que evidencian su memoria, tradiciones y expresiones culturales para la posteridad.

Los legados tangibles se constituyen en las principales razones de visita a las comunidades humanas que salvaguardan y conservan sus monumentos como evidencias de la grandeza de su pasado y piezas únicas para su nación, así como se constituyen en fuentes seguras de ingresos al ser reclamadas y vivenciadas por el resto de los humanos dispuestos a invertir su tiempo, ahorros, lecturas y atención al visitarlos (Fernández y Guzmán, 2004). La interacción con esas mismas comunidades, muchas de las cuales no son descendientes ni herederas directas de los vestigios monumentales del pasado, conllevan a que el visitante interactúe con los legados intangibles de las comunidades del presente al vivenciar sus tradiciones (gastronómicas, artesanales, recreativas) y expresiones artísticas (musicales, teatrales, literarias) (Pérez, 2017); reafirmandose así, los prin-

cipios de la Carta Internacional en Turismo Cultural (1999), según la cual, la migración humana contribuye al estudio y promoción de los sitios o monumentos de interés artístico, folclórico o peregrinante, y consigo, al reconocimiento de las representaciones artísticas, festivas o culturales de las comunidades receptoras (Pérez, 2015).

El interés por el turismo cultural, y específicamente por la promoción de los “pueblos” que conservan vestigios del patrimonio hispanocatólico heredado del período colonial europeo (siglos XVI-XIX), se constituyó en política pública de Colombia al adoptarse la Ley 300 de 1996, conocida como “Ley General de Turismo”. La reforma a esa ley, con la Ley 1558 de 2012 permitió consolidar las dependencias, fuentes de financiación y programas que el MinCIT había promovido para fomentar el turismo nacional en los mercados y ferias internacionales, a partir de campañas que promocionaran los atributos particulares de la marca país, y especialmente, la oferta de sus *pueblos patrimonio* como un producto turístico que revelara la identidad y diversidad de los colombianos.

El cambio de campaña y las mejoras a la marca Colombia a finales de 2017, a la par del inicio de la época vacacional de mayor movilización del turismo interno, resultaron propicias para que el MinCIT promoviera el fomento de un conjunto de rutas turísticas que cumplieran las metas pendientes de la Ley de Turismo de 1996, pues articulaban todas las estrategias y programas turísticos promovidos por el gobierno colombiano a través del Fondo Nacional de Turismo (Fontur), así como reafirmaban la consolidación de la industria del turismo como generadora de desarrollo y sostenibilidad para las economías regionales.

Para demostrar las características e importancia que tendrán desde 2018 las rutas turísticas “Memorias de la independencia” y “Libertadora” para el desarrollo regional de los departamentos de Boyacá y San-

tander, a continuación se presentan los elementos del patrimonio monumental con los cuales el *pueblo patrimonio* de El Socorro se articula a los circuitos, caravanas y corredores turísticos promovidos para la conmemoración del bicentenario de la liberación neogranadina y la creación de la República de Colombia; constituyéndose en un referente necesario para la articulación de las rutas regionales y el desarrollo turístico de ambas regiones.

Lo anterior, entendiéndolo por recursos turísticos a los diferentes tipos de bienes de interés cultural y patrimonial como son "...plazas, vías, monumentos, construcciones y otros que deban desarrollarse con sujeción a planes especiales, adquirirse por el Estado o preservarse, restaurarse o reconstruirse" (Ley 300, 1996 art. 23).

La metodología empleada corresponde a un estudio con enfoque cualitativo y se constituye en producto resultado de un proyecto de investigación financiado por la Universidad Industrial de Santander (Cód. UIS-5007). Para su desarrollo, se emplearon técnicas de análisis de contenidos y contraste de fuentes documentales con la ayuda de los estudiantes del Semillero en Literatura Silencio de la UNAB, previa identificación de los destinos urbanos más importantes, en la que se emplearon técnicas de observación, entrevistas, trabajo de campo y construcción de bases de datos con el apoyo de los estudiantes del Semillero en Turismo Alternativo y Sostenible de la Universidad Industrial de Santander (Tas-UIS).

CÍRCULOS, CARAVANAS Y CORREDORES TURÍSTICOS A TRAVÉS DEL SOCORRO

Uno de los territorios beneficiados con las campañas turísticas del Estado colombiano ha sido el *círculo metropolitano* del Socorro dispuesto por la Ley de Turismo (1996), el cual hizo parte de la caravana "Sueños de los Comuneros" (2006) y fue formalizado

como el *Corredor Turístico del Nororiente* (2016). Su propósito y oferta desde finales de 2017 han estado asociados con la ruta "Memorias de la Independencia", lo cual implica que el visitante vaya tras las huellas de los insurgentes comuneros y libertadores al visitar los pueblos patrimoniales de El Socorro, San Gil, Barichara, Curití y Girón, e incluso la procerca Charalá de mejorarse su acceso vial. Dicha ruta consolida el turismo en el centro de Santander y se articula plenamente a la "Ruta Libertadora" promovida en el norte del Departamento de Boyacá, limítrofe con Santander, para los viajeros que recorren el país desde la capitalina Bogotá hasta la región caribe (Tabla 1).

La ruta "Memorias de la Independencia" desde sus orígenes como círculo, caravana y corredor ha tenido como eje receptor y articulador de las políticas turísticas al municipio y ciudad de El Socorro, población tradicional turística de Santander, cuyos 30.000 habitantes se han dado a sí mismos el título y condición de "Ciudad Histórica y Cultural de Colombia". Si bien otras ciudades cumplirían mejor esos atributos como las declaradas patrimonio de la humanidad (Cartagena y Mompox) o las ciudades que han servido como capitales del país desde el período colonial (Santafé, Tunja y Villa de Leyva), los socorranos han remarcado su diferencial turístico, histórico y cultural al promover al municipio como "Cuna de la libertad de América"; condición justificada por ser la ciudad capital de la provincia del Socorro donde se gestaron los movimientos rebeldes (1781-1782), independentistas (1810-1811) y libertadores (1817-1819) más importantes del nororiente colombiano (Martínez y Pérez, 2017).

EL SOCORRO: ENTRE LA RUTA DE "LA INDEPENDENCIA" Y LA "LIBERTADORA"

A diferencia de la historia turística que centraliza sus estudios en la cronología de la creación artística, usos sociopolíticos y conservación del objeto monumental (representaciones históricas a través

Tabla 1.

Transformaciones de las rutas turísticas de Colombia por Boyacá y Santander

Círculos turísticos metropolitanos, 1996	Caravanas turísticas, 2002-2006	Corredores turísticos, 2016-2017	Rutas turísticas, 2017-2018
Socorro (conformado por los municipios de San Gil, Barichara y Charalá en el departamento de Santander)	<ul style="list-style-type: none"> - Tradiciones del oro y el tabaco - Pioneros de la independencia - Sueños de los comuneros 	Nororient (Departamentos de Santander y Norte de Santander)	Memorias de la Independencia. Destinos turísticos: Socorro, San Gil, Barichara, Curití y Girón (Santander). Esta ruta tiene 287 establecimientos de alojamiento formalizados, que ofrecen 3.430 habitaciones y 6.775 camas disponibles.
Boyacá (Paipa, Duitama, Tibasosa, Nobsa, Monguí, Sogamoso, Iza, Tota, Aquitania, Tunja, Villa de Leyva, Ráquira, Sáchica, Chiquinquirá, Tópaga, Mongua y Gámeza)	<ul style="list-style-type: none"> - Tradiciones del oro y el tabaco - Pioneros de la independencia - Termales muiscas 	Central (Departamentos de Bogotá, Cundinamarca, Boyacá, Huila y Tolima)	Libertadora. Destinos turísticos: Chiquinquirá, Ráquira, Villa de Leyva, Tunja, Paipa, Nobsa, Monguí y Tópaga (Boyacá). En esta ruta hay 452 establecimientos de alojamiento y hospedaje, que ofrecen 5.880 habitaciones y 10.494 camas disponibles.

Construcción propia basada en Ley 300 de 1996, MinCIT (2003), MinCIT (2017a) y MinCIT (2017b).

del tiempo), el turismo histórico propicia la reconstrucción y comprensión de las representaciones turísticas, entendidas como “un fenómeno que reclama profusas indagaciones en tanto estímulos fundamentales de la visita, frecuentemente más vigorosos y dinámicos que los mismos recursos turísticos” (Navarro, 2015, p. 353). De allí que la Red Turística de Pueblos Patrimonio (RTPP) en cumplimiento de la política pública en turismo cultural ha establecido los atributos y características que dan valor de marca y garantizan una experiencia turística integral y significativa, al seleccionar desde 2010 los *Pueblos Patrimonio* identitarios de Colombia, a la par de establecer corredores y rutas turísticas que garantizan la llegada de visitantes externos y el desarrollo socioeconómico de los receptores locales.

En lo concerniente a los pueblos patrimonio asociados con los procesos de insurrección e independencia del colonialismo español, si bien el Socorro “es reconocido por ser centro de la revolución de los comuneros, que conllevó a la independencia del imperio español”, donde “fueron firmadas las primeras Actas de Independencia y Constitución” (MinCIT - Fontur, 2016, p. 71), los atributos asignados por la RTPP la limitan a ser visitada solo como “una villa de la época de la colonia” y ejemplo patrimonial de las “memorias de la independencia”. A pesar de lo descrito, del culto a la heroína guerrillera Antonia Santos, auxiliadora del ejército libertador de Venezuela, quien cuenta en la ciudad con placas, estatuas, monumento, sala de la casa-museo, parque, barrio y biblioteca (MinCIT - Fontur, 2016 p. 46), para perpetuar su nombre entre

los mártires de la liberación independentista, y de la importancia estratégica que tuvieron las guerrillas y mártires patriotas de la batalla de Pienta (Agosto 4 de 1819) para el triunfo de los insurgentes libertadores en Vargas y Boyacá, solo al pueblo de Guaduas se le ha asignado el privilegiado atributo de "Territorio revolucionario, líder de la insurrección en contra de la corona española" (MinCIT -Fontur, 2016, p. 63).

Ante el desconocimiento del accionar insurgente del Socorro y de otros pueblos protagónicos de la Independencia como Mompo, Monguí, Villa de Leyva y Honda, Guaduas solo oferta como accionar revolucionario e insurgente estatuas, plazas y museos que rememoran las acciones de la heroína local Policarpa Salavarrieta ("Pola") (1819) y el circunstancial accionar guerrillero del comunero socorrano José Antonio Galán contra las instituciones virreinales en esa villa (1781); con lo cual, la historia revolucionaria de Guaduas está directamente conectada con las acciones insurgentes y libertadoras concebidas o promovidas por los independentistas del Socorro. Estos criterios no fueron tenidos en cuenta por los investigadores y especialistas socioculturales contratados por el MinCIT - Fontur al formular los planes estratégicos en desarrollo turístico de Colombia, al analizar los atributos de los pueblos patrimonio, ni al definir los temas de las rutas turísticas que los interrelacionan.

A partir de la reflexión y discusión de esas dinámicas turísticas y los resultados de las investigaciones formativas realizadas con los semilleros integrados a los procesos de exploración de fuentes literarias y de caracterización de destinos turísticos locales, se planteó como alternativa de orientación para los visitantes con intereses turísticos culturales el reafirmar la importancia de los discursos y la monumentalidad asociada con la historia revolucionaria desde la monumentalidad artística y el patrimonio cultural que se conservan en el Socorro.

Hoy es posible recorrer las calles del centro histórico de El Socorro para identificar libremente los elementos iconográficos que evidencian los propósitos fundacionales de cada monumento, la ubicación, los responsables que permiten o limitan el acceso, las condiciones actuales del atractivo y la existencia de señalética para ubicar cada uno de los mismos, acorde a los diferentes momentos en que se ha manifestado el "alma" revolucionaria de la ciudad del Socorro y los socorranos (Tabla 2). En adición, es reafirmada esa condición al considerarse –durante la inauguración del VII Encuentro de la Red de Pueblos Patrimonio en Colombia– que El Socorro es el destino histórico y cultural que "resguarda gran parte de la gesta libertadora", y consigo, "solo la cultura y la historia es lo que nos hace trascender, nos hace coexistir en el tiempo" (El Tiempo, 2017).

El 58% de todos los atractivos históricos urbanos de El Socorro se encuentra en espacios públicos de acceso libre o institucional, en su mayoría en los parques y plazas, factor que conlleva a que las estatuas sin pedestal elevado estén descuidadas y deterioradas al ser golpeadas, desgastadas y pintadas por transeúntes y deportistas urbanos. A diferencia de la "Ruta Libertadora" que se concentra en la campaña libertadora, y en especial en el campo monumental de la Batalla de Boyacá (Fajardo, 1983), El Socorro no cuenta con monumentos en forma de busto, ecuestres, ni en pedestal en honor a Simón Bolívar; siendo exaltados con placas, bustos o monumentos elevados solo los próceres, mártires y "libertadores" oriundos de la "antigua provincia del Socorro" (Rodríguez, 1963) que participaron en las campañas y batallas del dictador, pacificador, libertador y primer ciudadano de Colombia.

Tabla 2.

Recursos turísticos asociables con la “ruta libertadora” en El Socorro (fragmento)

Recorridos y atractivos turísticos	Ubicación	Accesibilidad	Estado	Señal
2. Independencia (1810-1840)				
2.1 Convento de los capuchinos	Cra. 08, CII 14	Privada-religiosa	Restaurado	Fontur
2.2 Monumento al bicentenario 1810	Cra. 8, CII 12	Pública-libre	Descuidado	Talla
2.3 Casa de la cultura-museo A. Santos	Cra. 12, CII 14	Privada-museo	Conservado	Fontur
2.4 Mártires del Socorro 1782-1822	Cra. 12, CII 14	Pública-libre	Conservado	Placa
2.5 Casa natal can. Andrés M. Rosillo	Cra. 15, CII 16	Privada- residencial	Conservado	Fontur
2.6 Panteón de los próceres / capilla de la Inmaculada Concepción	Cra. 15, CII 16	Privada-religiosa	Conservado	Fontur
2.7 Parque de la Independencia	Cra. 15, CII 15	Pública-libre	Restaurado	Fontur
2.8 Estatua Antonia Santos	Cra. 14, CII 15	Pública-libre	Descuidado	Fontur
2.9 Plaza San Victorino	Cra. 15, CII 13	Pública-libre	Descuidado	Fontur
2.10 Estatua coronel Pedro Monsalve	Cra. 15, CII 13	Pública-libre	Conservado	Placa
2.11 Mártires del Socorro en 1816	Cra. 15, CII 13	Pública-libre	Conservado	Placa
2.12 Estatua General Antonio Obando	Cra. 16, CII 13	Pública-libre	Conservado	Placa
2.13 Monumento del centenario a. Santos y M. Beltrán / Parque A. Santos	Cra. 14, CII 10	Pública-libre	Restaurado	Fontur
2.14 Colegio Universitario del Socorro	Cra. 13, CII 5	Pública-libre	Conservado	Fontur
2.15 Estatua José Lorenzo Plata	Cra. 13, CII 5	Pública-libre	Conservado	Placa
2.16 Estatua Francisco P. Santander	Cra. 13, CII 5	Pública-libre	Conservado	Placa
2.17 Quintas de Fominaya	Vía a Bogotá	Privada-comercial	Conservado	Fontur
2.18 Biblioteca B. Antonia Santos	Cra. 06, CII 6	Pública-institucional	Conservado	Fontur

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Las estrategias francesas, españolas y mexicanas de reconocimiento, protección y promoción de los pueblos patrimoniales más representativos de su historia, cultura y tradiciones nacionales han sido adaptadas en Colombia a través de la Red Turística de Pueblos Patrimonio. Poblaciones con características y proyecciones turísticas propias, que al ser articuladas y redimensionadas desde los temas y motivos que reafirman la identidad nacional han conllevado a la conformación de rutas turísticas coyunturales como la de "La Independencia" y "Libertadora", con las cuales se promueven nuevos modelos de desarrollo económico desde el turismo cultural, así como se delimitan los lugares de conmemoración y congregación con motivo del bicentenario de la liberación patriota y la creación de la República de Colombia.

Dichas rutas en un contexto de turismo durante el posconflicto fueron resultado de experiencias turísticas, conmemorativas y de fomento regional como es el caso de los corredores turísticos que articulaban los destinos departamentales o regionales más golpeados y empobrecidos durante los años de guerra irregular, las caravanas turísticas con las que se afrontó la amenaza de los grupos insurgentes al hacer presencia las autoridades y los ciudadanos en los territorios vedados o prohibidos por los ejércitos revolucionarios, así como la consolidación de la propuesta de circuitos turísticos metropolitanos que la primigenia Ley de Turismo de 1996 había establecido, y con la que se esperaba conformar regiones turísticas asociadas con los pueblos declarados a mediados del siglo XX como *monumentos nacionales*.

En el caso del Municipio de El Socorro y la Provincia Comunera a la que sirve como ciudad capital, su patrimonio cultural monumental se caracteriza por contar con vestigios de las causas, conflictos internos y

consolidación del periodo de insurrección del régimen colonial español, constituyendo esos vestigios en "Memorias de la Independencia". Sin embargo, sus pobladores, gestores culturales y autoridades municipales durante dos siglos de vida republicana se han preocupado por construir, conservar y promover una monumentalidad que exalta a sus héroes y mártires locales o provinciales, minimizando el papel de las grandes personalidades libertadoras erigidas en monumentos a lo largo del campo de Batalla. De tal modo, han hecho de su patrimonio monumental una alternativa para resaltar en la memoria regional a los combatientes menospreciados por el relato oficial captado por los "generales libertadores", así como un destino cultural divergente al guion turístico que caracterizará la ruta libertadora y la conmemoración bicentennial del nacimiento libertario de la República a partir de 2019.

REFERENCIAS

Fajardo, M. (1983). Fuentes históricas y documentales para el estudio del culto al Libertador Simón Bolívar. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, (11), 351-361.

Fernández, G. y Guzmán, A. (2004). Rutas turísticas a partir del patrimonio industrial. Nuevos productos en viejas estructuras. Turismo y Sociedad, (1), 40-52. Recuperado de <https://goo.gl/do7JwS>.

Heredia, W. (2004). Patrimonio cultural: lo intangible se hace intangible. Turismo y Sociedad, (3), 53-154. Recuperado de <https://goo.gl/yT9Bs9>.

Jiménez, L. (2002). Leer la ciudad: Establecer un diálogo entre el sujeto moral y el patrimonio arquitectónico. Turismo y Sociedad, (1), 80-86. Recuperado de <https://goo.gl/cmGEGj>.

Ley 300 de 1996, Ley General de Turismo. Diario Oficial de Colombia, Bogotá, Senado de Colombia,

1996. Recuperado de <https://goo.gl/hexfMz>.

Martínez, L. y Pérez, L. (2017). Turismo literario y Santandereanidad. Bucaramanga, Colombia: UIS.

Ministerio de Comercio de Industria y Turismo (MinCIT) y Fondo Nacional de Turismo (Fontur). (2016). "Una Nueva Historia": Plan estratégico de desarrollo turístico 2016-2025. El Socorro, Santander: MinCIT-Fontur.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (MinCIT). (2003). Caravanas turísticas, Vive Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/Wt9wTk>.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (MinCIT). (2017a). 12 corredores turísticos serán el motor de las regiones. Recuperado de <https://goo.gl/DBg5pe>

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (MinCIT). (2017b). Cerca de 10000 hoteles están listos

para ti en las 15 rutas turísticas de la campaña "Es el momento de Colombia. Seguro te va a encontrar". Recuperado de <https://goo.gl/1xnuuu>

Navarro, D. (2015). Recursos turísticos y atractivos turísticos: conceptualización, clasificación y valoración. Cuadernos de turismo, (35), 335-357.

Pérez Pinzón, L. (2017). Turismo cultural en Colombia. Bucaramanga, Colombia: UIS.

Pérez, Y. (2015). La imagen del turismo cultural en Cuba percibida por el mercado español. Turismo y Sociedad, (16), 67-84.

Rodríguez Plata, H. (1963). La antigua provincia del Socorro y la independencia. Bogotá, Colombia: Academia de Historia de Colombia.

----- . Turismo monumental. (29 enero de 1997). El Tiempo. Recuperado de <https://goo.gl/Bj3Rna>

DE LA TIERRA AL PLATO: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN GASTRONÓMICA

Margareth Julyana Holguín Mariño - Hilda L. García Rodríguez

Estudiantes y docentes del Programa de Gastronomía y Alta Cocina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga realizaron, durante tres semestres, trabajo conjunto con cocineros empíricos, agricultores, amas de casa, padres de familia, docentes de colegio y expertos en cocina internacional, con el fin de explorar entornos alrededor de la alimentación, desde una perspectiva formal de investigación académica. La propuesta parte del Proyecto Integrador del Programa con un enfoque interdisciplinario para la formación gastronómica, en el que se conjugan diferentes saberes. La experiencia busca de manera sistemática generar aportes conceptuales a una disciplina que pasa de ser empírica a ser profesional. Presentamos un resumen de algunos trabajos de investigación desarrollados por los estudiantes.

Margareth Julyana Holguín Mariño

*Docente proyecto integrador
Programa de Gastronomía y Alta cocina*

Correo: mholguin@unab.edu.co

Colaboración

Hilda L. García Rodríguez

*Docente auxiliar
Programa de Gastronomía y Alta cocina*

Correo: hgarcia90@unab.edu.co

**Recibido: 29 de noviembre 2018
Aprobado: 3 de diciembre 2018**

TÉCNICAS CULINARIAS APLICADAS A LAS RECETAS Y PLATOS TRADICIONALES DEL MUNICIPIO DE BARRANCABERMEJA EN EL SECTOR DEL MUELLE

Estudiantes: Arley Zambrano y Juan Diego Calvete

Este proyecto se propuso salvaguardar recetas y técnicas gastronómicas encontradas en el municipio de Barrancabermeja. Desde un enfoque exploratorio y descriptivo los estudiantes identificaron los platos tradicionales que se comercializan en el muelle de Barrancabermeja y las técnicas utilizadas en su preparación, así como también describieron las recetas y productos utilizados en la preparación de los platos más conocidos en este sector, para finalmente diseñar un menú de degustación creativo a partir de las recetas y técnicas tradicionales de la región de Barrancabermeja.

Las preparaciones más populares de El Muelle en Barrancabermeja son recetas que utilizan como ingrediente principal el pescado fresco que llega día a día al sector. Cada receta tiene su debido proceso, iniciando con la selección del pescado y su adecuado tratamiento, como el perfecto escame y rallado del bocachico. Para el bagre cada pieza tiene su uso, las postas de mayor tamaño se usan en platos principales como el frito sudado y las piezas pequeñas y la cabeza son las que le da sabor al sancocho. La doncella es otro pez similar al bagre y su uso específico es para el frito sudado y la viuda según la preparación que quiera hacer la cocinera en cada local. Así mismo, una de las recetas más representativas es la cocción al vapor del bocachico, el cual es envuelto en hoja de plátano con su guarnición.



FOTO 1.1 Platos tradicionales del muelle de Barrancabermeja. Fotografía de Juan Diego Calvete.



FOTO 1.2. Menú de degustación en 4 pasos Tradicionalmente diferente. Fotografía de Renato Kleeberg.

PLATOS GOURMET CON PRODUCTOS PROVENIENTES DEL KILÓMETRO CERO EN LOS MUNICIPIOS DE GIRÓN, PIEDECUESTA Y EL ÁREA DE LA MESA DE LOS SANTOS

Estudiantes: Laura Cobos, Paula Mesa, Jair Peñaloza

Este proyecto tuvo como objetivo proponer platos de calidad gourmet utilizando los productos de los municipios de Girón, Piedecuesta y el área de la Mesa de los Santos, del Departamento Santander en Colombia.

El proyecto se desarrolló bajo una metodología cualitativa, implementando la tendencia gastronómica, ambiental y social, denominada kilómetro cero, referida al uso de productos agrícolas cosechados en un rango no mayor de 100 km, con campesinos y vendedores de diferentes plazas de mercado. Como resultado, se creó un recetario con los productos encontrados en la zona abordada.

La Mesa de los Santos fue la más rica en cuanto a que posee más variedad de productos: La variedad de productos disponibles en la zona Mesa de Los Santos (banano, yuca, zanahoria, mazorca, espinacas, papa amarilla, plátano, badeas, apio, cilantro, amapola, uchuvas, cebollas puerro, cebolla junca, pitahaya, cebolla cabezona blanca y roja, tomate, lulo, naranja, naranja tangelo, rama de apio, yota, papaya, guanábana, arveja, habas, tomate de árbol, lechuga Batavia, ajos, limonaria, brócoli, coliflor, pimentón, habichuela, badea, frijol verde, nopal, aguacate, zapote y hierbabuena) permitió la elaboración de platos fuertes dentro del recetario.

Los productos encontrados en el municipio Piedecuesta facilitaron la preparación de entradas ya que cuenta con un balance perfecto entre cítricos, vegetales y proteínas (mora junto a la mandarina y la naranja, además de la gallina, los huevos criollos, la papa amarilla, la arveja, el frijol, el maíz, la arracacha, la yuca, y la caña de azúcar).

Y las cosechas frutales del municipio Girón (naranja, mandarina, piña, mango, papaya, bore, berenjena, calabacín, yota y guascas, uva isabelina y el lulo) facilitaron la sección de postres.



FOTO 2.1 Eclair con arequipe de Chayote y mermelada de maracuyá. Fotografía de Juliana Holguín.



FOTO 2.2. Productos área Mesa de los Santos, mercado campesino. Fotografía de Laura Cobos.



FOTO 2.3 Un recetario Santandereano. Producto elaborado por Laura Cobos, Paula Mesa y Jair Peña-loza. Fotografía de Hilda Lorena García.

RECOPIACIÓN DE PRODUCTOS ENVUELTOS EN HOJAS DEL MUNICIPIO DE LOS SANTOS

Estudiantes: Myriam Margarita Acuña de Gómez, Erwin Ayala Rey, Daniel Mauricio Gómez Pinilla

El proyecto buscó destacar algunas historias de vida que se esconden detrás de un plato, con énfasis en los productos envueltos en hojas elaborados en el municipio de los Santos, en el Departamento de Santander, desde un enfoque cualitativo, a partir de narraciones sobre técnicas y tradiciones de preparación.

Los principales productos envueltos que se encontraron en el municipio fueron los tamales envueltos en hojas de plátano y tres clases de ayacos de sal y dulce envueltos en hojas de maíz. En la elaboración de los productos se reconocieron las técnicas empleadas por las cocineras tradicionales tales como; cocido, hervido, sofrito, amasado, envuelto y la cocinada, las cuales les han funcionado desde que iniciaron este proceso de elaboración y comercialización de envueltos con hojas.

Los tamales son elaborados con maíz amarillo precocido, se aprovechan todos los almidones del grano ya que se aclara el molido y se utiliza el asiento donde está toda la harina del maíz. Al elaborar los ayacos, las cocineras utilizan los ameros de maíz (amarillos y morados) para cualquiera de los tres tipos de ayacos. Este es el único medio de envoltura. Los ameros los guardan en bolsas plásticas para su conservación y cuando se necesitan se sacan y lavan para suavizar la hoja y poder envolver el ayaco



FOTO 3.1 Proceso de elaboración ayacos de dulce y sal. Fotografía de Erwin Ayala.

PRODUCTOS ALIMENTICIOS AUTÓCTONOS DE LA PROVINCIA DE GARCÍA ROVIRA Y SUS RESPECTIVOS PROCESOS GASTRONÓMICOS

Estudiante: Luis Rodrigo Moreno Casas

Este proyecto tuvo como objetivo identificar los productos alimenticios de la provincia colombiana García Rovira y sus respectivos procesos gastronómicos, a partir de lo cual se generó una propuesta de cocina de autor empleando procesos y técnicas básicas.

En el municipio de Málaga se identificaron productos como: el cóngolo, la guayaba chova, la gulupa y el lulo perro. Y preparaciones como: la arepa Cariseca y la rellena de papa. En el caso del municipio del Cerrito se reconocieron: el mortifio y la palcha. En Capitanejo se identificó la tuna y en San Miguel se encontró el ingrediente denominado “las maravillas”. En la mayoría de los casos, la materia prima se utiliza para elaborar jugos o consumir en crudo, a excepción de “las maravillas”, un tubérculo utilizado en la preparación de sopas y guisados.

Para desarrollar la propuesta de cocina de autor, se realizaron diferentes pruebas con los productos encontrados, extrayendo en su mayoría de veces el zumo de las frutas para ser empleado de manera innovadora en preparaciones.



FOTO 4.1 Cultivo de Gulupa. Fotografía de Luis Rodrigo Moreno Casas.



FOTO 4.2 Rellena de papa y textura de Gulupa. Fotografía de Luis Rodrigo Moreno Casas.

PRESENCIA GASTRONÓMICA JAPONESA EN COLOMBIA: INTERACCIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE DOS COCINAS DIVERSAS

Estudiante: Carlos David Cárdenas Vega

Este proyecto propuso una discusión sobre la presencia gastronómica japonesa en ciudades de alto índice poblacional de origen o descendencia, en Colombia, tomando como referentes Bucaramanga y Bogotá.

Como resultado del proyecto Cárdenas destaca la oferta de cocina fusión como resultado de la cocina japonesa en el contexto colombiano, no siendo original, debido a las diferencias en materia prima y la demanda de la gente de las ciudades abordadas.

Esta oferta nace de personas de origen japonés, descendientes japoneses y colombianos que se instruyeron de alguna manera. De estos autores depende al final si su oferta busca la tradicionalidad o un enfoque más fusión, siendo los inmigrantes los que generan la oferta más auténtica.



FOTO 5.1 Señor Tomoyasu Shinozaki, restaurante Wafu. Bogotá, Colombia. Fotografía de Carlos David Cárdenas Vega.

CREACIÓN DE NUEVOS PRODUCTOS DULCES A BASE DE GUAYABA RESALTANDO TÉCNICAS ANCESTRALES DEL MUNICIPIO DE VÉLEZ

Estudiantes: Eliana Cabrera Garaviz y Schneider
Acuña Maldonado

El proyecto propuso la creación y fabricación de productos dulces a base de guayaba. Su desarrollo se llevó a cabo en el municipio de Vélez-Santander, se recolectó información respecto al cultivo de la guayaba, fabricación del bocadillo veleño y comercialización de la guayaba como fruta de mesa y como bocadillo.

La guayaba como producto agrícola insignia de la región de Vélez proviene de cultivos silvestres o tecnificados y su cosecha habitualmente se hace de manera manual durante todas las épocas del año, especialmente durante mayo-junio y noviembre-enero.

En la exploración se encontraron proyectos no tecnificados de los que se obtuvieron subproductos de la guayaba (harina, mermelada, alcohol no destilado, infusiones tipo té, guayaba deshidratada y galletas de guayaba). Partiendo de estos subproductos y de las técnicas culinarias que se emplean para su preparación, se propuso desarrollar nuevas formas gastronómicas empleando como materia prima la guayaba, para finalmente desarrollar y documentar la preparación de productos como donut de guayaba rellena de dulce ácido de guayaba, profiterol relleno de mousse de guayaba y alfajor con dulce de guayaba.

La elaboración y preparación de estos nuevos productos permitió incorporar sabores y texturas únicas de la guayaba a las propuestas gastronómicas y así

mismo, fusionar técnicas e innovar en el campo de la confitería, resaltando de manera natural las características de este fruto, además de generar nuevas formas de presentación y comercialización.



FOTO 6. “La veleñita” dona a base de harina de guayaba rellena de dulce ácido de guayaba y glaseado de limón. Alfajor de guayaba en dos texturas, Profiterol relleno de mousse de guayaba. Fotografía de Laura Cobos.

PROPUESTA DE COCINA CREATIVA PARA FAVORECER LA NUTRICIÓN DE NIÑOS ENTRE 4 A 7 AÑOS A PARTIR DEL CONSUMO DE ALIMENTOS NATURALES

Estudiantes: Rodrigo José Ramos Méndez y
Andrés Mauricio Sánchez Valencia

El propósito de este proyecto fue explorar las formas en que algunos alimentos, de alto aporte nutricional, pueden ser consumidos con alto agrado por la población infantil, como sustituto de aquellos alimentos que no aportan los suficientes nutrientes para su crecimiento. La población objeto fueron estudiantes en etapa escolar de un colegio en la ciudad de Barrancabermeja (Departamento Santander).

Con la finalidad de lograr que los niños mejoraran sus hábitos alimenticios se propuso, por medio del uso de la cocina creativa, elaborar preparaciones de alto valor nutricional empleando como materia prima alimentos naturales, tipo lácteos, huevo, pescado, frutas, verduras y cereales.

Como resultados, los niños se expusieron a dos tipos de preparaciones creativas: Gelatinas de zanahoria y naranja, y Panqueques de banano y avena. Los resultados de aceptabilidad sensorial (90%) suponen una alta aplicabilidad y funcionalidad de la cocina creativa para lograr que comensales en edad escolar entre los 4 y 7 años consuman alimentos naturales y nutritivos de manera habitual.



FOTO 7.1 Gelatinas de zanahoria y naranja. Fotografía de Rodrigo Ramos.



FOTO 7.2 Panqueques de banano y avena. Fotografía de Rodrigo Ramos.

LÍNEA DE PRODUCTOS DECORATIVOS A BASE DE MUCÍLAGO DE CACAO EN SANTANDER

Estudiantes: Juan Manuel Sánchez Guzmán, Gloria Mercedes Otero Serrano, Fabián Andrés Estévez Castillo y Manuel Andrés Cristancho Abril

Este proyecto buscó desarrollar una línea de productos decorativos comestibles a base de mucílago de cacao, elaborados mediante diferentes técnicas gastronómicas.

El mucílago es una sustancia viscosa que cubre el grano de cacao dentro de las cacotas, contiene principalmente azúcares, y por esta razón se le utiliza en el campo como endulzante, al mismo tiempo que aporta aroma y sabor al fruto. Agroindustrialmente no se aprovecha en su totalidad, ya que una buena parte de él queda adherido a la cacota una vez se extraen los granos de cacao, de modo que muchos agricultores lo consideran un subproducto de bajo aprovechamiento.

La investigación, desarrollada en San Vicente de Chucurí, capital cacaotera de Colombia, propuso una línea de productos decorativos comestibles para platos como entradas, fuertes, postres e incluso bebidas, empleando técnicas de alta cocina que van ligadas a las diferentes técnicas culinarias vanguardistas, entre las que se utilizaron el sifón, la deshidratación y la gelificación.

Los productos decorativos que desarrollaron fueron: dentelles, esferas, globos comestibles y espumas; utilizando como materia prima el mucílago de tres distintas variedades de cacao: criollo, forastero y trinitario.



FOTO 8.1 Tipos de cacao: criollo, trinitario y forastero. Fotografía de Gloria Otero.



FOTO 8.2 - FOTO 8.3 - FOTO 8.4 Productos decorativos. Esferas, globos y espumas comestibles a base de mucílago de cacao. Fotografía de Gloria Otero.

ESTRATEGIA GASTRONÓMICA EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS CON SÍNDROME DOWN

Estudiantes: Luz Estella Vargas Leal, María José Escobar, Dairo Yair Gévez

Este proyecto tuvo como objetivo proponer una estrategia gastronómica, tipo menú infantil, basada en técnicas, preparaciones, formas de emplatado y métodos de cocción, a fin de permitir mejoras en las condiciones nutricionales para los niños con Síndrome Down.

Como resultado, se diseñó un recetario de menús de acuerdo a las patologías, gustos y preferencias de los niños, en el que se indican los ingredientes y pasos para la elaboración de las recetas de manera que los padres de familia tengan a la mano opciones saludables para sus hijos y puedan de este modo mejorar sus necesidades alimenticias.

Por naturaleza los niños con Síndrome Down tienen deficiencias en su aparato digestivo ya que habitualmente padecen de enfermedades periodontales, deficiente alineación dental, bruxismo, hipo calcificación dental. Estas características morfológicas bucales dificultan el proceso de deglución normal, por lo que se requiere de una mayor atención y cuidado para lograr mantenerlos sanos y saludables.

Gracias a los resultados obtenidos durante la etapa de indagación, se realizó una muestra gastronómica para los niños que padecen Síndrome de Down encontrando una excelente respuesta de aceptabilidad a la propuesta gastronómica, tipo menú infantil. Para la elaboración de este menú, se tuvieron en cuenta aspectos como: ingredientes de calidad, variedad y aquellos

con menos aceptación por parte de esta población, así mismo se emplearon técnicas gastronómicas para tener un mejor aprovechamiento nutricional y dar un aporte a su desarrollo basado en la necesidad de cada niño. Finalmente se llevó a cabo la elaboración de cada plato la cual generó un impacto visual en los participantes permitiendo que tuvieran una buena aceptación hacia todos los ingredientes utilizados.



FOTO 9.1 Ensalada de melón. Fotografía de María José Escobar.



FOTO 9.2 Pizetta de coliflor. Fotografía de Luz Estella Vargas.

