

TIERRA NUESTRA

AÑO 2022
VOL 16 N 1

Frecuencia: Semestral
E-ISSN: 2519-738X
P-ISSN: 1818-4103
DOI: 10.21704/rtn



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA
LA MOLINA
VICERECTORADO DE INVESTIGACIÓN

TIERRA NUESTRA

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

Revista del Departamento de Ciencias Humanas
Revista del Departamento de Ciencias Humanas
Facultad de Economía y Planificación / Universidad Nacional Agraria La Molina

Rector
Vicerrector Académico
Vicerrectora de Investigación
Decano de la Facultad de
Economía y Planificación
Director del Departamento de
Ciencias Humanas

Dr. Américo Guevara Pérez
Dr. Héctor Enrique Gonzales Mora
Dra. Patricia Liliana Gil Kodaka

Dr. Waldemar Mercado Curi

Dra. Emérita Escobar Zapata

Comité Editor
Director
Miembros

Dr. Jim Anchante Arias

Mag. Mario Castillo Hilario
Mag. Tomás Barriga Barriga
Dr. Jairo Valqui Culqui
Dra. María Alejandra Torres
Dr. Francisco Lima Baca

Consejo asesor de la revista Tierra Nuestra

Dr. Camilo Fernández Cozman
Dr. Jorge Yangali Vargas
Dra. Mónica Cárdenas Moreno
Dra. María Alejandra Torres
Dr. Dennis Arias Chávez
Dr. Mauro Marino Jiménez
Dr. Jorge Iván Pérez
Dra. Belén Casas Mas
Mg. Jorge Acevedo Guerra
Dr. Enrique E. Cortez
Dr. Miguel Ángel Náter
Dr. Ramiro Podetti Lezcano
Dr. Miguel Rodríguez Mondoñedo
Dr. Zenón Depaz Toledo

TIERRA NUESTRA

Revista del Departamento de Ciencias Humanas



UNIVERSIDAD NACIONAL AGRARIA LA MOLINA

INDICE

Artículos originales/ Ouriginal article

- RODRIGO SANIEL GALLOSO COSSIOS, DALLELY ALEXANDRA CANDELA TENORIO, JOSSELINE YANNIRÉ VEGA VICENTE 1-12
Políticas lingüísticas en torno a la lengua de señas peruana (LSP)
Characterization Linguistic policies around Peruvian Sign Language (PSL)
- ERNESTO WALTER LLANOS ARGUMANIS 13-24
Bicentenario en el Perú en el contexto de la crisis global por la pandemia (2020-2021)
Bicentennial in Peru in the context of the global crisis due to the pandemic (2020-2021)
- EDWARD FAUSTINO LOAYZA-MATURRANO 25-33
La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza
Freire's ontological perspective on the awakening of the student's conscience through teaching
- JIM ANCHANTE ARIAS 34-40
Superstición y fantasía en «Gubi Amaya», de Juana Manuela Gorriti
Superstition and fantasy in «Gubi Amaya» by Juana Manuela Gorriti
- YULISSA NAVARRO, PABLO ROMO 41-48
Percepción de violencia en jóvenes universitarios en relación con el género y el lugar
Perception of violence in university students in relation to gender and place
- EMMA AGUILAR-PONCE 49-59
Una aproximación a la cosmovisión andina en «Oshta y el duende», de Carlota Carvallo de Núñez
An approach to the Andean cosmovisión in «Oshta y el duende», by Carlota Carvallo de Núñez
- TOMÁS CARLOS M. BARRIGA BARRIGA 60-67
Análisis comparativo de las narrativas de La civilización del espectáculo y La sociedad del cansancio
Comparative analysis of the narratives in La civilización del espectáculo and La sociedad del cansancio
- MARÍA ELENA FRANCIA-JESÚS ASALIA MENDOZA-GONZÁLEZ, ELBA MARÍA ANDRADE-DÍAZ 68-78
Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática
Influence of ICT on reading comprehension and creative writing: a systematic review

PRESENTACIÓN

Presentamos a la comunidad académica el Volumen 16-1 de *Tierra Nuestra*, revista de investigación en Ciencias Humanas.

Los artículos del presente volumen comprenden las áreas de Educación, Literatura, Lingüística, Sociedad y Comunicación.

En Educación tenemos tres artículos. El primero se titula “La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza” de Edward Loayza (Universidad Nacional Agraria La Molina). Este estudio analiza desde la perspectiva ontológica el descubrimiento de un nuevo estudiante y un nuevo docente: un estudiante con ejercicio de la conciencia subjetiva en la enseñanza y un docente con mayor eficacia, que supera las barreras de la desigualdad mediante la pedagogía del diálogo. El segundo artículo se titula “Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática” de María Elena Francia, Asalia Mendoza y Elba Andrade (Universidad San Ignacio de Loyola y Universidad César Vallejo). El objetivo de este artículo es informar sobre los estudios realizados acerca de los procesos de comprensión lectora y escritura creativa mediados por recursos TIC en la educación básica, 2017-2021; la revisión es a partir de las principales bases de datos para la investigación científica. El tercer artículo se titula “Percepción de violencia en jóvenes universitarios en relación con el género y el lugar” de Yulissa Navarro y Pablo Romo (Universidad San Ignacio de Loyola y Universidad Nacional Agraria La Molina). Es una investigación exploratoria que muestra la percepción de los estudiantes universitarios respecto al nivel y tipo de violencia que han sufrido. Se analizan variables que complementan el estudio como el género, el tipo de violencia y los lugares más recurrentes.

En Literatura tenemos dos artículos. El primero se titula “Una aproximación a la cosmovisión andina de Oshta y el duende de Carlota Carvallo de Núñez” de Emma Aguilar (Universidad San Ignacio de Loyola). Es un análisis basado en categorías de la cosmovisión andina (pachasofía, hanan pacha, kay pacha, uku pacha), así como el del personaje mítico del duende (muqui) en el texto de esta importante escritora peruana. El segundo artículo se titula “Superstición y fantasía en Guby Amaya de Juana Manuela Gorriti” de Jim Anchante (UNALM). Es un estudio que analiza los componentes gótico-románticos del relato en cuestión, así como sus elementos estructurales, tanto en el nivel superficial como en el profundo.

El artículo de Lingüística lleva por título “Políticas lingüísticas en torno a la lengua de señas peruana (LSP)” de Rodrigo Galloso, Dallely Candela y Josseline Vega (Universidad Nacional Mayor de San Marcos). El texto analiza las políticas lingüísticas en torno a la lengua viso-gestual señalada a partir de las actividades realizadas en el Ministerio de Cultura y en el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. El artículo de Sociedad se titula “Bicentenario en el Perú en el contexto de la crisis global por la pandemia (2020-2021)” de Ernesto Llanos (UNALM). El mismo realiza una reflexión crítica sobre el Bicentenario del Perú en el contexto de la crisis global por la pandemia de la COVID-19, especialmente en referencia a la fragilidad democrática en el Perú a consecuencia de los sucesivos golpes de Estado durante su historia republicana y las recientes crisis políticas. Finalmente, en Comunicación tenemos el artículo “Análisis comparativo de las narrativas de *La civilización del espectáculo* y *La sociedad del cansancio*” de Tomás Barriga (UNALM), el cual reflexiona sobre las narrativas de los dos libros señalados como propuestas complementarias que explican la realidad actual influenciada por los medios de comunicación y la consecuente banalización de la cultura y la autoexplotación.

Agradecemos a los colaboradores por su participación. Así mismo, al Vicerrectorado de Investigación por su apoyo. Y, como siempre, a nuestro consejo asesor y a los árbitros que certifican la rigurosidad académica y la originalidad de los presentes artículos.

Consejo Editor.

**TIERRA
NUESTRA**

Revista del Departamento de Ciencias Humanas

Artículos



Políticas lingüísticas en torno a la lengua de señas peruana (LSP)

Characterization Linguistic policies around Peruvian Sign Language (PSL)

Rodrigo Saníel Galloso Cossios^{1*}; Dallely Alexandra Candela Tenorio¹; Josseline Yanniré Vega Vicente¹

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: rodrigo.galoso@unmsm.edu.pe
* <https://orcid.org/0000-0003-1083-751X>

Recibido: 15/03/2022; **Aceptado:** 15/06/2022; **Publicado:** 30/06/2022

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal analizar las políticas lingüísticas en torno a una lengua viso-gestual: la lengua de señas peruana o LSP. Actualmente, el Ministerio de Cultura es el ente encargado de las políticas lingüísticas de las lenguas originarias del país; aun así, a pesar de que la LSP podría ser considerada como originaria, no lo es y no entra en las políticas lingüísticas del Ministerio de Cultura. Por otro lado, el Ministerio de la Mujer es el que se encarga de la LSP, sin embargo, no ha trabajado mucho en favor de la LSP. El artículo concluye que, si se considerase a la LSP como lengua originaria, se podrían resolver muchas brechas en políticas lingüísticas.

Palabras clave: Lengua de señas peruana, Políticas y Planificación lingüística, lenguas originarias, marco legal de la LSP.

Abstract

The main objective of this article is to analyze the linguistic policies regarding a viso-gestural language: Peruvian Sign Language or LSP. Currently, the Ministry of Culture oversees the linguistic policies of the country's native languages; however, although LSP could be considered native, it is not and does not fall under the linguistic policies of the Ministry of Culture. On the other hand, the Ministry of Women oversees the LSP language policies; however, it has not worked much in favor of the LSP. The article concludes that if the LSP were considered a native language, many gaps in language policies could be resolved.

Keywords: Peruvian Sign Language, Language Planning and Policy, native languages, LSP legal framework.

Forma de citar el artículo: Galloso, R., Candela, D., & Vega, J. (2022). Políticas lingüísticas en torno a la lengua de señas peruana (LSP). *Tierra Nuestra*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1838>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1838>

© Los autores. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

En el Perú, la lengua de señas peruana (LSP) era muchas veces relegada y no era tenida en cuenta como una lengua válida, esto debido a los prejuicios que se tienen sobre esta por considerarla como un simple código manual o gestual. Afortunadamente, poco a poco el conocimiento de que esta lengua posee toda una gramática, una semántica y un léxico propio que permite la comunicación entre sus usuarios de la comunidad sorda es más extendido. Sin embargo, a pesar de los avances, la LSP no siempre es tenida en cuenta en las políticas públicas del país y la comunidad sorda es muchas veces discriminada.

Este trabajo de investigación busca problematizar cuál es la situación de las políticas lingüísticas en el Perú respecto a la LSP. El trabajo está fundamentado a través de las principales leyes con respecto a la LSP: la Ley N° 29535, Ley que Otorga Reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana; la Ley N° 29735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú y la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040 (PNLOTI).

A través de la revisión de las leyes, se puede exponer sobre algunas de las posibles problemáticas de las políticas lingüísticas de la LSP. Las principales cuestiones que abordaremos están relacionadas con la implementación de la Ley N° 29535 y la no categorización de la LSP como lengua originaria.

El objetivo de esta investigación es describir cómo funcionan las políticas lingüísticas en torno a la LSP actualmente en el Perú. Además, hacer una comparación de la situación legal con respecto a las políticas lingüísticas de otros países latinoamericanos y su inclusión dentro de las lenguas originarias.

El problema principal de no considerar a la LSP como lengua originaria es que el Ministerio de Cultura (Mincul) no pone la atención necesaria en esta lengua, pues esto se delega al Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables a través del Conadis (Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad), establecimiento que no está destinado a la planificación lingüística. Es importante mencionar que la propuesta de categorizar a la LSP como lengua originaria no es nueva, sino que está siendo impulsada a través de la comunidad sorda desde hace algunos años.

Luego de la presente introducción, el marco teórico reúne las teorías y términos más importantes que debemos tener en cuenta. En segundo lugar, los antecedentes exponen algunas de las políticas nacionales de las lenguas de señas de algunos países latinoamericanos. Después, se presenta la metodología del estudio. Por último, el análisis y las conclusiones nos muestran los aspectos de las

políticas lingüísticas de la LSP y algunas reflexiones, respectivamente.

2. Marco teórico

2.1. Planificación y políticas lingüísticas

La política y planificación lingüística surge como formulación sistemáticamente científica a partir de los años 60, con la sociolingüística moderna. Como menciona García (2020), la planificación lingüística se puede definir como “todas las intervenciones sociales que pretendan actuar, en algún grado o medida, sobre la vida de las lenguas” (p.2). En ese sentido, “para comprender la planificación lingüística hay que comprender los cambios sociales que la impulsan” (Cooper, 1998: 9). Esto es, atender a las necesidades emergentes de los hablantes es el objetivo principal de toda acción sobre la lengua. La planificación implica un conocimiento amplio no solo sobre las características de la lengua, sino también sobre el grupo humano que la habla.

En ese sentido, también es necesario definir lo que es la política lingüística. Como se puede deducir, “las relaciones entre la política lingüística y la planificación lingüística se plantean como de subordinación: [...] la planificación es la puesta en práctica de una política lingüística” (Calvet y Varela, 1997: 3). De ahí que la política sea previa a la planificación y ambas tengan una relación estrecha e inseparable en términos de acción lingüística. Si bien la política puede hacerse desde distintos grupos o colectivos dentro de la sociedad, la planificación es un tema que le concierne principalmente al gobierno, pues es este quien posee la infraestructura y los recursos necesarios para planificar una lengua. No obstante, para asegurar el éxito de dichas acciones, la participación de las instituciones públicas y privadas, así como de la sociedad civil, es fundamental (Borgenholtz y Tarp, 2005).

2.2. Lenguas y pueblos originarios

Se entiende como lengua originaria a aquellas que son anteriores a la difusión del castellano y que se emplean en territorios a nivel nacional (Minedu, 2018), esta definición se da a través de la Ley N° 29735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú.

Según esta ley, la característica principal de una lengua originaria es que, a través de ellas, los pueblos pueden expresar su cultura, costumbres y cosmovisiones sobre el mundo y a la vez, son capaces de mantener aquellas tradiciones que tienen desde antes de la colonización. Ellas les permiten mantener una identidad y sentirse parte de una comunidad.

Asimismo, esta ley relaciona la territorialidad con la lengua para la consideración de las lenguas indígenas.

Pareciera que las diversas comunidades sordas del mundo no cumplen con las características de los pueblos indígenas. Como sabemos, las comunidades sordas no están relacionadas a un territorio geográfico en específico; asimismo, generalmente, no se asocia a la comunidad sorda con los conocimientos ancestrales sobre la tierra y otros recursos naturales. A pesar de esto, las diversas comunidades sordas poseen elementos culturales identitarios al igual que los pueblos indígenas, como una lengua, conocimientos compartidos, literatura, organizaciones, etc. Por otro lado, al igual que los pueblos indígenas, las comunidades sordas han sido objeto de discriminación en diversos aspectos, incluido la educación y han sido afectados por diversas políticas de estado. Teniendo en cuenta estas similitudes, estos podrían presentar a las diversas comunidades sordas del mundo como originarias, indígenas, nativas, etc. (Reagan, 2018).

En la misma línea y con respecto al ámbito peruano, Rodríguez Mondoñedo (2021) apunta que la LSP es una lengua originaria y la comunidad sorda, un grupo étnico-cultural. Principalmente, el autor se apoya en tres criterios: que la LSP es una lengua plena –es decir, una lengua natural–, que es la lengua de la comunidad sorda peruana –la cual posee una cultura–, y que es una lengua minoritaria y amenazada. Por esto, desde este punto de vista también consideramos a la LSP como una lengua originaria.

2.3. Marco legal de la lengua de señas peruana

a. Ley de la lengua de señas peruana

La Ley N° 29535, Ley que Otorga Reconocimiento Legal a la Lengua de Señas Peruana, se aprueba en el año 2017 con el fin de reconocer a las personas con discapacidad auditiva que viven en el Perú. Según esta ley, la lengua de señas peruana es aquella que comprende un sistema lingüístico de carácter visual, espacial, gestual y manual.

Además, con la aprobación de esta ley se garantiza que se cumplan los derechos cívicos de las personas con discapacidad auditiva, entre ellas está la inversión del Estado para promover la difusión y enseñanza de la LSP; otorgar intérpretes en las instituciones de servicio público y privado para una mayor inclusión; entre otros.

b. Ley de Lenguas

La Ley de Lenguas o Ley N° 29735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú, fue aprobada en el año 2011. Tiene como objetivo principal garantizar que se cumplan los

derechos lingüísticos que se encuentran en la Constitución Política del Perú, tanto individuales como colectivos. Además, garantiza que el Estado cumpla con la preservación y difusión de las lenguas originarias, y que estas puedan ser usadas en cualquier contexto ya sea público o privado.

2.4. Lengua de Señas Peruana (LSP)

La LSP o lengua de señas peruana es una lengua natural utilizada por la comunidad sorda del Perú. Como habíamos apuntado previamente, consideramos a la LSP como una lengua originaria. Asimismo, es posible considerar a la LSP como un grupo o familia de lenguas de señas, ya que existen variantes de la LSP en distintas partes del Perú. Ejemplo de esto es la lengua de señas de Sivia, registrada en Ayacucho (Clark, 2017). La LSP, al igual que todas las lenguas de señas, es una lengua viso-gestual con estructuras gramaticales como cualquier otra lengua oral. Con respecto al número de hablantes, el Censo del 2017 demostró que en el territorio nacional existen 10447 personas que registraron a la LSP como lengua materna. Además, también se registraron 198 827 personas con dificultad para hablar o comunicarse, incluso hablando lengua de señas u otro sistema. Por otro lado, la LSP es la principal fuente de identidad lingüística de la comunidad sorda del Perú que posee una cultura expresada en tradiciones y creencias.

Al igual que las consideradas lenguas indígenas, la LSP puede ser categorizada como minoritaria, ya que tiene un número de hablantes reducido. Asimismo, la comunidad sorda ha sufrido de discriminación en diferentes ámbitos a través de su historia. Por ejemplo, la educación para las personas sordas no era “inclusiva”, esto quiere decir que juntaban personas oyentes y sordas en el mismo salón de clases sin una herramienta favorecedora para los estudiantes sordos.

Este tipo de educación no ayudaba al estudiante y lo aislaba de sus compañeros oyentes (Rodríguez Mondoñedo, 2021). Otro de los problemas que afronta la comunidad sorda es la falta de intérpretes oficializados por el Estado. Si bien la carrera de intérprete existe en el país, ninguna casa de estudios la ofrece al público; tampoco hay donde se puedan acreditar los intérpretes empíricos.

3. Antecedentes

La lengua de señas peruana como lengua indígena, nativa u originaria no es una idea nueva en el Perú o en otros países de Latinoamérica. Si bien es cierto que cada país tiene una realidad distinta y que no es recomendable simplemente copiar políticas lingüísticas de otros países, es interesante recoger algunas prácticas políticas de otros países. Primero se describe la propuesta nacional.

En primer lugar, la comunidad sorda peruana ha hecho diversos pedidos con respecto a considerar a la LSP como lengua originaria. Por ejemplo, en el presente año, con motivo del Día de las Lenguas Originarias del Perú, la Asociación de Jóvenes Sordos del Perú (ASJ) realizó un plantón en el frontis del Ministerio de Cultura, en el que participaron más de cincuenta personas de la comunidad sorda, incluidos jóvenes y padres de familia. A partir de esto, la ASJ logró realizar una reunión con el ministro de Cultura, en la que se conversó sobre la posibilidad de considerar a la LSP como lengua originaria (Mincul, 2022). Asimismo, el intérprete Moisés Piscocoya ha señalado la importancia de categorizar la LSP como lengua originaria (TvPerú, 2020).

Con respecto al ámbito internacional, en 1996 se oficializó mediante Ley N°324 de 1996 de Lengua de Señas Colombiana (LSC). Sin embargo, veinte años más tarde, en 2016, la LSC toma el estatus de nativa al ser incluida en la Ley de Lenguas Nativas. Esto permitió darle la misma importancia a la LSC como a las lenguas orales (Ministerio TIC, 2016). Además, se tiene una población estimada de 554,119 mil personas con discapacidad auditiva (INSOR). En Colombia se puede observar dos clasificaciones distintas: lenguas nativas, donde se incluyen todas las lenguas habladas a lo largo del territorio colombiano (en total 69, incluyendo a las lenguas indígenas y la LSC); y las lenguas indígenas (en total 65), que son habladas desde antes de la llegada de los españoles. A pesar de esta división, la LSC está dentro de las políticas lingüísticas del Ministerio de Cultura colombiano, ya que se le considera como lengua nativa (Ministerio de Cultura del Gobierno Colombiano, 2016).

En el año 2021 en Chile se aprobó el proyecto de ley N° 21303 que modifica la Ley N° 20.422, donde se reconoce a la Lengua de Señas Chilena (LSCh) como “la lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas y con discapacidad auditiva”. Además, se garantiza la igualdad de condiciones, la inclusión social y la oportunidad de educación en establecimientos señalados por personas sordas calificadas (Ley que regula y promueve el lenguaje de señas, Ley 21303 de 2016). Es importante reconocer que en el país chileno hay una población estimada de 712 005 personas con un grado de discapacidad auditiva, mientras que aproximadamente 179 268 personas tienen sordera total (SENADIS, 2021).

Una situación similar sucedió en Bolivia. En el año 2021, se presentó un proyecto de ley para reconocer la lengua de señas boliviana (LSB) como “idioma oficial de la población con deficiencia auditiva en el Estado Plurinacional de Bolivia”; sin embargo, este aún no ha sido aceptado. La urgencia de aceptación radica en que aproximadamente 95 884 bolivianos cuentan con discapacidad auditiva (Rojas, 2021), por lo que aceptar a la LSB dentro del marco jurídico de Bolivia, propicia un mayor cumplimiento de los

derechos lingüísticos de la comunidad sorda.

Por otro lado, en Argentina, en el año 2019, la Confederación Argentina de Sordos impulsó un proyecto de ley que busca que la Lengua de Señas Argentina sea declarada como una “lengua natural, originaria y que forme parte del patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad sorda en todo el territorio de la República Argentina”. Este pedido por parte de la comunidad lleva 20 años siendo gestionado y es uno de los tres países de Latinoamérica dónde aún la LSA no ha sido oficializada. Asimismo, en el mes de junio del presente año –2022–, se debatió el proyecto de ley en el senado. Según Dossi (2018), la población estimada de personas con discapacidad auditiva es de 1 millón de personas. El fundamento principal para exigir la aprobación del proyecto es que se reconozca la LSA como lengua natural de las personas que integran la comunidad sorda del país y de esta forma reconocer sus derechos lingüísticos y sociales (CAS, 2019).

Finalmente, Ecuador reconoce a las personas con discapacidad en el artículo 47 de la Constitución del Ecuador garantizando derechos de una manera general. Sin embargo, hasta la actualidad no existe ninguna Ley o proyecto de Ley que reconozca la lengua de señas ecuatoriana (LSEC) como una lengua natural. Una característica diferente que ha sido implementada en Ecuador es que posee una Ley Orgánica de Discapacidades, que se toma como base para garantizar los derechos de los ecuatorianos con discapacidades diferentes. Según el Conadis de Ecuador se registran 54 397 personas con discapacidad auditiva en el 2022. Lo anteriormente expuesto se resume en la tabla 1.

4. Metodología

La presente investigación es realizada desde una perspectiva descriptiva – cualitativa. Para la recolección del corpus se realizó una encuesta virtual a través de la plataforma *Google Forms*. Esta técnica tiene una ventaja significativa: los encuestados pueden responder el formulario de manera remota y en cualquier momento del día, respetando de esta manera el distanciamiento social que es, para los años de realización de este artículo, 2021-2022, sumamente necesario. Además, al ser personas con discapacidad auditiva la población de estudio, resultó beneficioso que las preguntas sean de manera textual; sin embargo, es importante tener en cuenta que no todas las personas con discapacidad auditiva saben leer en español. Algunos de ellos necesitaron la asistencia de otras personas para contestar la encuesta.

Con respecto a la población encuestada, que fueron en total 18 personas, sus edades oscilan entre los 20 y 61 años.

Tabla 1. Comparación de las políticas lingüísticas en lenguas de señas en países sudamericanos.

Países	Ley/Proyecto	Población estimada
Perú	Ley N°29535 o la Ley que Otorga Reconocimiento Legal a la Lengua de Señas Peruana (2017)	198 827 personas con dificultad para comunicarse, incluso hablando lengua de señas (INEI, 2018). 10447 personas registraron a la LSP como lengua materna.
Colombia	Ley N°324 de 1996 por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda.	554,119 mil personas con discapacidad auditiva (INSOR).
Chile	N° 21303 que modifica la Ley N° 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de lengua de señas.	712 005 con un grado de discapacidad auditiva. 179 268 personas tienen sordera total (SENADIS, 2021).
Bolivia	-	95 884 personas con discapacidad auditiva (Rojas, 2021)
Argentina	Proyecto de Reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina.	1 millón de personas con discapacidad auditiva (Dossi, 2018).
Ecuador	Ley Orgánica de Discapacidades	54 397 personas con discapacidad auditiva (CONADIS, 2022)

En detalle, los mayores de 40 años conformaron el 17% de encuestados, el restante 83% pertenece a los menores de 25. Por otro lado, el 66% se identifica con el género femenino, el 22% con el género masculino y el 12% restante, con otro.

Los participantes fueron escogidos de forma aleatoria, la encuesta empezó a compartirse con amigos y conocidos de los investigadores a modo de bola de nieve, bajo la premisa que debía ser respondida por personas de la comunidad con discapacidad auditiva o por personas con relación a ellas. Las respuestas se recibieron en el periodo del 20 de enero al 25 de enero del 2022.

Posteriormente, la sistematización de los datos fue automática, desde la plataforma *Google Forms*, que organizó las respuestas por pregunta y los datos personales por porcentaje. En este periodo se visibilizó que no todas las preguntas fueron respondidas por todos los participantes, por ello, algunas preguntas tienen menos de 18 respuestas.

Con las preguntas de la encuesta, que abordan la experiencia personal de los encuestados, se buscó determinar el impacto de la política y planificación lingüística respecto a la LSP en cuatro contextos principales: disposición de intérpretes LSP, discriminación, inclusión educativa y su perspectiva sobre los derechos lingüísticos. Además, se preguntó por problemáticas adicionales importantes para la comunidad. El resultado obtenido fueron 17 respuestas.

5. Análisis

En el siguiente apartado se analizan con más detalle

las políticas del estado con respecto a la LSP. El presente análisis se divide en dos secciones: la primera de estas analiza la Ley N° 29535 o Ley de Lengua de Señas Peruana, gestionada principalmente por el MIMP; por otro lado, la segunda parte hace revisión de las políticas lingüísticas gestionadas por el Mincul y se plantea la categorización de la LSP como lengua originaria.

5.1. Ley de Lengua de Señas Peruana

En este apartado revisaremos algunos artículos relevantes de la Ley N° 29535 y se comparará con los resultados de la encuesta realizada a 17 personas de la comunidad sorda. Ello, con el propósito de describir de forma somera la situación actual en materia de legislación e impacto real en la experiencia de la población a la que compete esta ley.

Según el artículo 3.2 de la ley en cuestión, “las entidades e instituciones públicas que brindan servicios públicos o de atención al público se encuentran obligadas a proveer el servicio de intérpretes para personas sordas” (p.24). En el artículo 3.3, se especifica que dentro de las entidades incluidas en esta caracterización están las que brindan servicios de educación, salud, transportes, seguros, entre otros.

Para presentar los resultados de la encuesta, es importante señalar que las preguntas del grado de necesidad tuvieron opción de respuesta del 1 al 5 (visibles en el eje x), donde 1 correspondía a *No es necesario* y 5 a *Es totalmente necesario*. Por otro lado, el eje y corresponde a la cantidad de participantes.

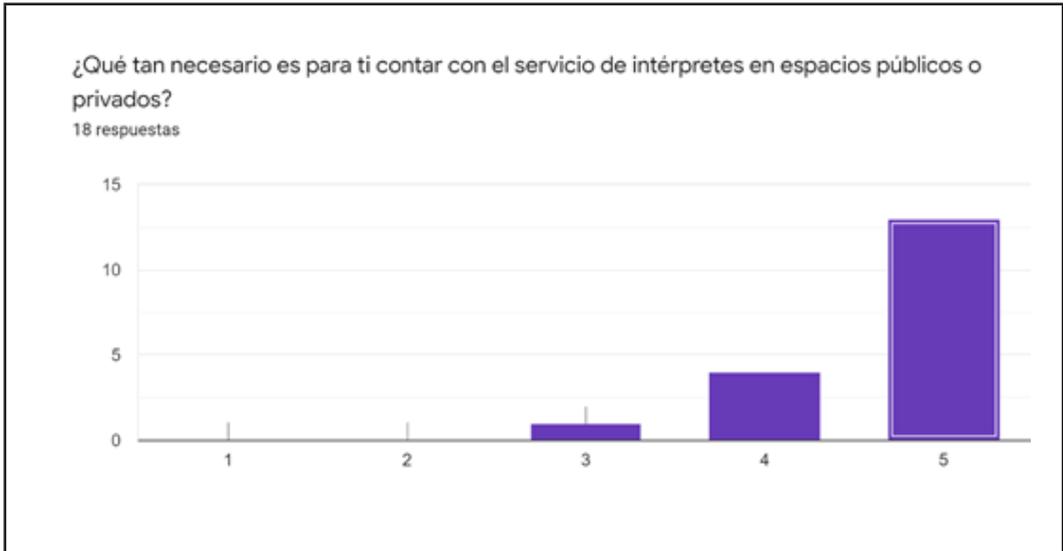


Figura 1. Distribución del grado de necesidad de intérpretes de LSP.

Teniendo ello en cuenta, contar con el servicio de intérpretes en estos espacios de manera permanente tiene la distribución mostrada previamente en la escala de necesidad del 1 al 5. No obstante, lo que se encontró en la encuesta realizada, en la pregunta *Al interactuar en espacios estatales o privados, ¿te han ofrecido la posibilidad de poner un intérprete a tu disposición?* fue que el 83.3% de personas, es decir 15 de 18, no ha recibido la posibilidad de tener un intérprete a su disposición en espacios estatales o privados.

Asimismo, a la pregunta *¿En qué tipos de espacios (transporte, comercios, salud, educación, etc) se te ha dificultado más comunicarte?, ¿por qué?*, la mayoría de los encuestados dicen tener mayor dificultad para comunicarse en *todos los espacios públicos y privados*, sin embargo, algunos espacios específicos que también se mencionan son los siguientes, en orden de prioridad:

- Salud (5 menciones)
- Educación (4 menciones)
- Transporte (2 menciones)

El componente humano en esta problemática también es fundamental. La persona con discapacidad auditiva, según el artículo 10, solo necesita presentar alguna documentación que lo identifique como persona con discapacidad para acceder al servicio de intérprete, ya sea el carné del Conadis o algún certificado médico. Para proveer este servicio, los mecanismos se mencionan en el artículo 11 a continuación:

Las entidades públicas o instituciones privadas

obligadas proveen el servicio de intérpretes para personas sordas mediante los siguientes mecanismos:

1. Herramientas informáticas de comunicación que permitan la interpretación en lengua de señas peruana.
2. Intérpretes para personas sordas que se encuentren contratados por la entidad o institución obligada.

Asimismo, la garantía de este servicio debe estar supervisada por el Conadis. El servicio de intérpretes “Intérpretes en consulta”, que debería funcionar de lunes a viernes durante las 24 horas del día consiste en poner un intérprete a disposición del ciudadano de forma gratuita mediante videollamada vía WhatsApp. Sin embargo, cuando intentamos acceder al servicio, mediante dispositivos móviles y ordenadores, el link para acceder al registro muchas veces no funciona y no se puede ingresar ni siquiera para ingresar los datos, pues da a una página en blanco. Por otro lado, el registro oficial de intérpretes de LSP no ha sido completamente implementado. Específicamente, este registro no ha entrado en funcionamiento a causa de la falta de intérpretes certificados en LSP (*Carta abierta al Ministro de Educación, 2021*). Caso contrario es el de las lenguas orales originarias y del ReNITLI (Registro Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas u Originarias del Ministerio de Cultura).

No obstante, como aseguran Palá y Wong (2019), “los intérpretes de LSP, al no tener acceso a una formación formal, deben adquirir los componentes mencionados de una manera empírica y crear estrategias para que su proceso de aprendizaje sea exitoso” (p.7). En esa misma línea la carrera de formación profesional para intérpretes ha sido propuesta; sin embargo, la

comunidad sorda demanda que esta sea de 5 años como cualquier carrera de interpretación –esto en respuesta a la idea del Minedu de que la carrera dure solo 3 años– (*Carta abierta al Ministro de Educación*, 2021). Por otro lado, existe una falta de docentes que manejen el LSP, por lo que el recurso humano es, una vez más, insuficiente (Paucar, 2021). Asimismo, el Ministerio de Educación tampoco ha logrado publicar el perfil del intérprete al que debe llegar todo aquel que siga la carrera. Si se lograra hacer lo necesario para que la carrera de intérpretes en LSP se pueda dictar, se podría resolver las problemáticas relacionadas con los intérpretes empíricos.

Creemos importante que la legislación atienda las necesidades de las comunidades por las que surgen estas leyes, desde su evaluación. De la misma forma, la inclusión de estas personas no debería limitarse a espacios públicos y privados. Por ello, nos pareció relevante indagar de qué otra forma, además del servicio de intérpretes, podían estos espacios, y otros, ser más accesibles y cómodos, las respuestas recibidas fueron 13 y fueron las siguientes:

- Que haya avisos visuales con imágenes o luminaria (Señalización) (30.7 %, 4 menciones)
- Alguna aplicación móvil que facilite la comunicación (7,6%, 1 mención)
- Información escrita disponible, subtítulos (23%, 3 menciones)
- Centros comunitarios que brinden más información (7,6%, 1 mención)
- Eventos culturales (7,6%, 1 mención)

El 23% restante hacía alusión al servicio de intérpretes y al *servicio de salud y educación*, que son relevantes a una pregunta previa.

Por otro lado, sobre la investigación con respecto a la LSP como objeto de estudio, el artículo 4 menciona que las instituciones encargadas de promover la innovación e investigación en materia de LSP son el Ministerio de Educación (en coordinación con las demás instancias de Gestión Educativa Descentralizada) y el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (mediante el Conadis). Ahora bien, dicha innovación y promoción investigativa encuentra su realización tangible en eventos como concursos y congresos que permitan el “estudio, desarrollo y aplicación” de la LSP y otros sistemas de comunicación alternativos.

Al respecto, en los portales de acceso virtual del Minedu y el MIMP no se encuentran convocatorias de ningún tipo o anuncios sobre financiamiento para investigaciones en esta materia; asimismo, en el Perú no existe una revista especializada en esta

temática, ni siquiera, aunque sean impulsadas por las universidades. No obstante, cabe recalcar que, bajo la iniciativa del grupo de investigación Señas Gramaticales, de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se han realizado 3 Coloquios Internacionales sobre la LSP.

Si revisamos revistas internacionales, tales como *American Annals of the Deaf*, de Estados Unidos; *Das Zeichen*, de Alemania; *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Inglaterra); o *Woord & Gebaar*, de Países Bajos, la diferencia es abismal; los esfuerzos que deberían nacer desde las instituciones nacionales, por ley, no se ven reflejados de ninguna forma en convocatorias, congresos o revistas, con la excepción de iniciativa privada de la PUCP.

Luego, sobre la educación en LSP, el artículo 5 versa:

El Ministerio de Educación y las demás Instancias de Gestión Educativa Descentralizada garantizan a las personas con discapacidad auditiva o personas sordas, el acceso, permanencia y promoción a todas las modalidades, niveles, ciclos y formas del sistema educativo, en todas sus etapas, tanto en instituciones educativas públicas y privadas; facilitando el aprendizaje de la lengua de señas peruana y promoviendo su identidad lingüística y cultural en el proceso educativo. Asimismo, se respeta el derecho de las personas con discapacidad auditiva o personas sordas a recibir una educación intercultural bilingüe, en lengua de señas, en castellano escrito u otra lengua indígena u originaria, acorde a su contexto.

Y, en el artículo 6, se asevera que toda institución debería garantizar la enseñanza y el aprendizaje de la LSP y que la evaluación a las personas que empleen dicha lengua no debería perjudicar sus calificaciones de ninguna manera. Lo que los encuestados mencionan es que no han tenido acceso a colegios con estas características. Además, aseguran que las personas oyentes también deberían aprender LSP para comunicarse con ellos. De la misma forma, la desinformación sobre la comunidad sorda es una problemática que los encuestados identifican con facilidad, combatirla aseguraría una inclusión más amplia de forma general.

Siguiendo esa línea, la difusión de la LSP también está legislada en el artículo 9 de la ley en cuestión. Sobre ello, se menciona que la entidad responsable es el Ministerio de Educación, en coordinación con los demás sectores del Poder Ejecutivo. A pesar de ello, más del 60% de encuestados aseguran haber sufrido discriminación, ellos mismos o algún conocido, en espacios públicos o privados, como vemos en la siguiente Figura 2.

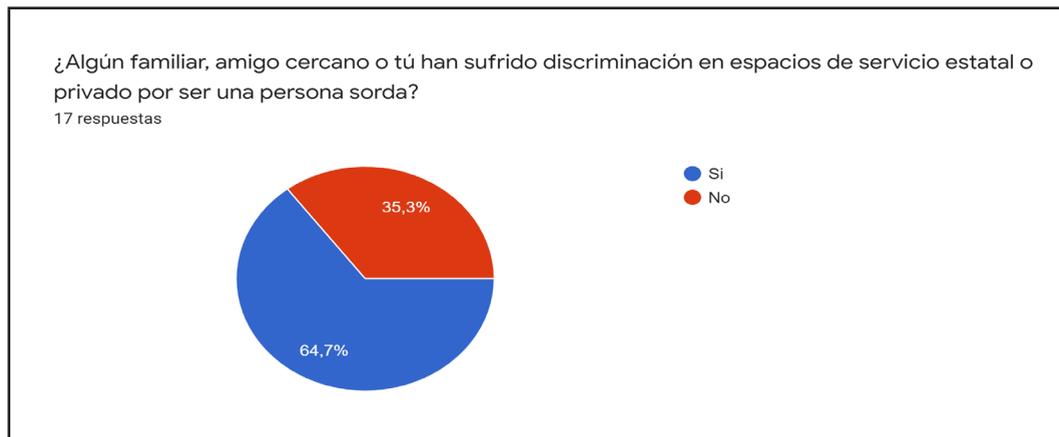


Figura 2. Discriminación en espacios públicos o privados.

Las experiencias de discriminación detalladas posteriormente en la encuesta no son muy específicas, pero se citan a continuación las más significativas:

«Pésima, discriminaron a un familiar por ser sorda, nadie sabía cómo atenderlo y lo dejaron de lado por qué no podía comunicarse, ni siquiera intentaron ayudarlo»

«Me insulta, falta respeto y discrimina»

«No respetan carnet CONADIS en transportes públicos»

«No la atendieron porque no la entendían»

«En la escuela no es atendida mi sobrina porque representa un problema su sordera.»

«Museos sin guía para personas sordas.»

«Soy sorda, se me niegan derechos en bancos y educación»

A continuación, veremos algunos apuntes y problematización sobre la categorización de la LSP.

5.2. Lengua de señas peruana como lengua originaria

La lengua de señas peruana, como habíamos mencionado, posee la categoría de lengua oficial. A pesar de esto, no recibe la atención necesaria a través de organismos gubernamentales como el Ministerio de Cultura (exceptuando una primera reunión de coordinación previamente mencionada). Esto se puede comprobar si es que se hace una búsqueda en internet sobre el número de lenguas del Perú. El resultado que se muestra no incluye a la LSP, por lo que parece que no se la toma en cuenta a pesar de ser una lengua minorizada. En la siguiente sección se analizarán los beneficios que podrían influir en el caso de que el Ministerio de Cultura categorizara

a la LSP como lengua indígena u originaria. Específicamente, se analizarán dos documentos gestionados principalmente por el Ministerio de Cultura, la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040 y la Ley 29735, Ley de Lenguas.

5.2.1. Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040

El documento de la Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040 o PNLOTI muestra el plan de trabajo gestado principalmente por el Ministerio de Cultura con respecto a la lenguas indígenas u originarias. En este mismo se señala la importancia de la valoración de la diversidad cultural y lingüística; así como, el problema de las lenguas originarias con respecto a su desaparición ante la hegemonía del castellano. Si bien la PNLOTI está gestada por el Ministerio de Cultura, esta política está caracterizada por el trabajo conjunto de otras dependencias gubernamentales como el Ministerio de Educación, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, la Policía Nacional del Perú, el RENIEC, el Ministerio de Salud, entre otros, con tal de mejorar la calidad de vida de los hablantes de lenguas originarias.

En este sentido, la PNLOTI se plantea objetivos como reducir la discriminación, mejorar la pertinencia multicultural, mejorar la calidad de la educación, resolver problemas con respecto a los intérpretes, entre otros. Sin embargo, a pesar de que la LSP es una lengua minoritaria y que la comunidad sorda ha sido muchas veces discriminada, a lo largo de todo el documento no se hace mención alguna a la LSP ni a la comunidad sorda.

Si en el hipotético caso de que el Ministerio de Cultura considerara a la LSP como parte del

grupo de lenguas indígenas, también se incluiría a la comunidad sorda como beneficiaria de todo lo relacionado con la PNLOTI. Relacionado al objetivo de la pertinencia multilingüe, se establecería que se cumplan lineamientos como la incentiación de contratación de personal, mejorar la atención pública en lengua originaria e incrementar el acceso a servicios de salud con pertinencia lingüística. Esto podría ayudar mucho a la comunidad sorda, puesto que, como lo habíamos mencionado anteriormente, no siempre se pueden atender utilizando su lengua en oficinas de servicios básicos como es la salud. Por otro lado, el segundo objetivo de la PNLOTI apunta a reducir la discriminación hacia los hablantes de lenguas originarias. Específicamente, este objetivo tiene lineamientos como incentivar el uso y difusión de las lenguas originarias, sancionar la discriminación al uso de alguna de estas lenguas y aumentar el paisaje lingüístico de las mismas. Con respecto a esto, la comunidad sorda sería muy beneficiada si es que se cumplen los lineamientos. Esto lo podemos comprobar con algunas de las respuestas del formulario que apuntaron a que la comunidad sorda suele percibir discriminación hacia ellos. Asimismo, la comunidad sorda demanda más difusión de la lengua a través de señalizaciones.

5.2.2. Ley N° 29735, Ley de Lenguas Originarias

La ley N° 29735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú, o también conocida como la Ley de Lenguas, fue publicada en el 2011 y entró en vigor mediante su reglamento en el año 2016. Asimismo, el nombre de la ley refleja los objetivos principales del mismo, es decir que vela por los derechos lingüísticos de las personas hablantes de las lenguas indígenas.

De este modo, el primer punto a analizar es el Capítulo II de la ley, la que tiene enfoque en los derechos lingüísticos. Específicamente, el artículo 6 – único artículo del capítulo– plantea que son derechos

lingüísticos “usar la lengua indígena en forma oral y escrita en cualquier espacio público o privado, recibir educación en lengua originaria, difundir investigaciones lingüísticas”, entre otras. Si es que se incluyera a la LSP como parte del grupo de lenguas indígenas, el Ministerio de Cultura pondría énfasis en cumplir estos derechos. Si bien es cierto que estos derechos también se mencionan en la Ley 29535, y por ende no están bajo la gestión del Ministerio de Cultura, no siempre se llegan a cumplir, ya que no se encuentran tan bien especificados como en la Ley de Lenguas Originarias. Podemos poner el ejemplo de la investigación en LSP, en la cual no existen concursos públicos de financiamiento.

Por otro lado, el artículo 19 apunta al uso de señalética y del aumento del paisaje lingüístico en oficinas gubernamentales. Esto implica el uso de carteles físicos para hacer alguna indicación en lengua indígena. Como bien sabemos, la LSP es una lengua viso-gestual, esto significa que se materializa en gestos y otros elementos visuales. De este modo, la comunidad sorda requiere mucho de la señalización y de otros elementos escritos. Prueba de ello son las respuestas obtenidas en nuestro formulario a la pregunta “Además del servicio de intérpretes, ¿de qué otras formas pueden ser estos espacios más cómodos y accesibles para ti?”. Algunas de las respuestas apuntan al uso de avisos con textos e imágenes, información escrita, señalizaciones, uso de subtítulos y luces muy luminosas. Es importante resaltar que este artículo no tiene un equivalente en la Ley N° 29535, por ende, el uso de la señalética para usuarios de la LSP no está reglamentado. Por otro lado, el uso de la señalética también puede implementarse en espacios virtuales, como en páginas web de algunos ministerios. Un ejemplo de esto puede ser el uso de pequeños videos de señas en páginas como la del Ministerio de Cultura de Colombia y del Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones de Colombia, dependencias que tras un trabajo conjunto pueden llegar a mostrar imágenes como la siguiente figura 3.

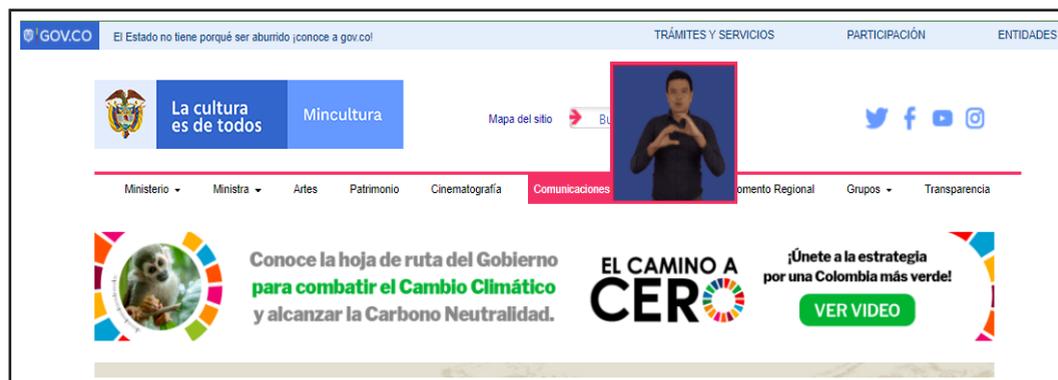


Figura 3. Uso de la seña “comunicaciones” en la página del Ministerio de Cultura de Colombia.

Por otro lado, los artículos 29 y 30 de la ley apuntan a la investigación y documentación de lenguas originarias. Como habíamos mencionado anteriormente, la investigación en la LSP no está fortalecida por los organismos de que dependen, es decir del Conadis. Es importante apuntar que, si bien el Conadis posee la Dirección de Investigación y Registro, este organismo no tiene ninguna función específica con respecto a política ni a investigación lingüística. Se podría tomar medidas a favor de la investigación del LSP, como por ejemplo el apoyo a hacer un diccionario o una gramática de la lengua. Asimismo, el artículo 36 apunta a la difusión de las lenguas indígenas a través de medios de comunicación y otros para dar importancia a ser un país multicultural y multilingüe.

Por último, es importante apuntar que, tal como lo dice el artículo 5 de la ley, el Ministerio de Cultura, fundado en el 2011, tiene como funciones principales el fomento, desarrollo, difusión e investigación de las lenguas indígenas; así como de la gestión del registro de intérpretes. Antes del 2011, el Ministerio de Educación era el ente encargado de las políticas en torno a las lenguas peruanas. Al crearse el Mincul, la responsabilidad de las lenguas peruanas pasa a ser de este ente, excepto de la LSP (la cual ya había pasado al Ministerio de la Mujer). A pesar de esto, parece ser que el Ministerio de Cultura es muy “respetuoso” con la ley, ya que hasta ahora no han decidido hacerse cargo de las funciones del Ministerio de la Mujer, dependencia gestora de la Ley N° 29535 (anterior a la Ley N° 29735), con respecto a la LSP. Por esto, creemos que una posible solución se podría dar a través del Congreso, al modificar la Ley N° 29735. Esto último, ya que, si el Ministerio de Cultura contemplase a la LSP como parte del grupo de lenguas indígenas u originarias, se podrían tomar medidas en beneficio de la comunidad sorda y de la LSP, como la investigación, difusión y demás.

6. Conclusiones

En primer lugar, creemos importantes los estudios de esta índole, que revisen el marco legal y lo comparen con la realidad de las personas para las que se legisla, pues nos permiten medir la distancia que existe entre la ley y la acción tangible para los ciudadanos. Si bien la inclusión de la LSP como lengua oficial peruana constituye un gran avance, existen aún muchos vacíos que atender desde distintas instancias.

Asimismo, a partir de la revisión del marco legal de los países vecinos con respecto a la oficialización de la lengua de señas, podemos asegurar que el reconocimiento y el aseguramiento de los derechos lingüísticos de la comunidad sorda se está dando de manera lenta, e incluso en casos como el del Perú, puede existir la ley, pero la aplicación a la realidad es totalmente diferente. Esto es muy perjudicial para

la inclusión, aceptación y normalización de estas discapacidades en cada uno de los países, pues al no generar una visibilización de la problemática, las injusticias y la discriminación seguirá presente.

En ese sentido, la ley que reconoce como oficial a la LSP abarca distintos aspectos de la vida cotidiana de las personas con discapacidad auditiva, tales como servicio de intérpretes, educación, difusión, investigación, entre otros. No obstante, las herramientas que brindan los organismos responsables no son eficientes en la atención de las necesidades de esta población. Los resultados de la encuesta realizada muestran que las personas con discapacidad auditiva sufren discriminación y no son proveídas con un servicio adecuado de intérpretes.

Por último, el Ministerio de Cultura tiene como objetivos principales la difusión e investigación de lenguas indígenas en respeto de la realidad multilingüe del país. De este modo, las políticas lingüísticas del Ministerio de Cultura plantean beneficios hacia las personas hablantes de lenguas originarias. Sin embargo, hasta ahora se ha hecho poco para categorizar a la LSP como una lengua originaria y beneficiar a la comunidad sorda peruana. Si el Ministerio de Cultura continuara con las reuniones para incluir a la LSP como parte de las lenguas originarias, la LSP formaría parte de las políticas lingüísticas de esta dependencia. De este modo, se podrían resolver brechas que la Ley N° 29535 no resuelve. En este sentido, creemos muy importante que se incluya a la LSP en el grupo de las lenguas originarias.

Referencias bibliográficas

- Aptus Propuestas Educativas (30 de agosto de 2021). *La Confederación Argentina de Sordos presentó un proyecto de ley federal de lenguas de señas*. <https://aptus.com.ar/la-confederacion-argentina-de-sordos-presento-un-proyecto-de-ley-federal-de-lenguas-de-senas/>
- Arnaiz, A. (23 de julio de 2021) Diez años de exclusión. *Diario El Comercio*. <https://elcomercio.pe/opinion/rincon-del-autor/diez-anos-de-exclusion-por-alexandra-arnaiz-lenguaje-de-senas-lenguas-originarias-noticia/>
- Bergenholtz, H., y Tarp, S. (2005). Política lingüística: Conceptos y definiciones. En: *5TH Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada* (pp. 1-19).
- Calvet, L. y Varela, L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.

- Clark, B. (2017). *A grammatical sketch of Sivia Sign Language* (Tesis para obtener el grado de doctora en Lingüística). Universidad de Hawaii.
- Confederación Argentina de Sordos (11 de junio de 2019). Proyecto de Ley 2953-D-2019. Incluye la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina en la currícula escolar. Declarasela como “Lengua natural de las personas sordas”, en todo el territorio argentino. *Diputados Argentina*. <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=2953-D-2019>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (enero de 2022). Estadísticas de Discapacidad. CONADIS. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Cooper, R. L. (1998). *La planificación lingüística y el cambio social*. Ediciones AKAL.
- Decreto Supremo N° 006 -2017-MIMP, Ley N° 29535, *Ley que Otorga Reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana* (15 de agosto de 2017). Normas Legales, N° 14178, Diario Oficial El Peruano.
- Dossi, C. (25 de noviembre de 2018). La cultura sorda y las falsas creencias. Para las personas sordas “no existe la inclusión ni la igualdad de oportunidades”. *Clarín*. https://www.clarin.com/cartas-al-pais/personas-sordas-existe-inclusion-igualdad-opportunidades_0tXYfRjBK9.html#:~:text=En%20la%20Rep%C3%BAblica%20Argentina%20vive
- Famularo, R. (2008). *Políticas lingüísticas e interpretación en LS*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Famularo_Políticas_linguisticas_interpretacion_LS_2008.pdf
- INEI (2018), Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017, Tomo I.
- Instituto Nacional Para Sordos (14 de marzo de 2016). El INSOR celebró la inclusión de la lengua de señas colombiana como lengua nativa. *INSOR*. <https://www.insor.gov.co/home/21-de-febrero-dia-nacional-de-las-lenguas-nativas-y-dia-internacional-de-la-lengua-materna/>
- Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad (24 de diciembre de 2012). Normas Legales, N° 482000, Diario Oficial El Peruano.
- Ley N° 29735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú (5 de julio de 2011). Normas Legales, N° 445799, Diario Oficial El Peruano.
- Ministerio Cultura [@MinCultura] (6 de junio de 2022) [Tweet] <https://twitter.com/MinCulturaPe/atus/1533938970853261312>
- Ministerio de Cultura (2021). Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad. <https://transparencia.cultura.gob.pe/sites/default/files/transparencia/2020/10/politica-nacional/decretosupremoo12-2021anexo.pdf>.
- Ministerio de Cultura del gobierno Colombiano (12 de febrero de 2016). Colombia conmemora el Día de las Lenguas Nativas. <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/diadelaslenguasnativas2016.aspx>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (22 de enero de 2021). Ley 21303. Modifica la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de lengua de señas. DO. 42861. <https://dae.uv.cl/attachments/article/248/Ley%2020.422%20Lengua%20de%20Sen%CC%83as.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (26 de enero de 2021) Ministerio de Desarrollo Social y Familia destaca ley que reconoce a la lengua de señas como lengua oficial de las personas sordas. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/noticias/ministerio-de-desarrollo-social-y-familia-destaca-ley-que-reconoce-a-la-lengua-de-senas-como-lengua>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (15 de marzo de 2016). Resolución 350 de 2016. Por medio de la cual se reglamentan la implementación de los sistemas de acceso en los contenidos transmitidos a través del servicio público de televisión que garantizan el acceso de las personas con discapacidad auditiva y se dictan otras disposiciones. DO. 49.816. https://normograma.mintic.gov.co/mintic/docs/pdf/resolucion_antv_0350_2016.pdf
- Olivero, H. (27 de mayo de 2016). Los sordos peruanos y su lengua ignorada. *Lucidez*. <https://lucidez.pe/los-sordos-peruanos-y-su-lengua-ignorada-por-hugo-olivero/>
- Palá Ruiz, A. P., & Wong Herrera, H. A. (2019). Proceso de aprendizaje empírico de los intérpretes de lengua de señas peruanas. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <http://hdl.handle.net/10757/648708>

- Paucar, L. (16 de mayo del 2021) La escuela que busca Moisés Piscocoya. *La República*. <https://larepublica.pe/domingo/2021/05/16/la-escuela-que-busca-mois-es-piscocoya/>
- Reagan, T. (2018) “The Deaf as an Indigenous Community”. En: *Indigenous Philosophies of Education Around the World*, Petrovic, J. y Mitchell, R. (Eds.), pp 82-104. Routledge.
- Redacción Perú21 (3 de diciembre de 2015), En Perú hay 532,000 personas sordas y solo 23 intérpretes. *Perú21*. <https://peru21.pe/lima/peru-hay-532-000-personas-sordas-23-intérpretes-video-199711-noticia/>
- Rodríguez Mondoñedo, M. (mayo de 2021) Lengua de señas, lengua originaria: Comunidad sorda, comunidad étnico-cultural, *La Vaca Multicolor*. <http://www.lavacamulticolor.com/2lenguadese-as.html>
- Rojas-Vargas, D. (2021). Sistema de reconocimiento de la Lengua de Señas Boliviana. Universidad Católica Boliviana. <https://sobretodopersonas.ucb.edu.bo/2021/07/11/sistema-de-reconocimiento-de-la-lengua-de-senas-boliviana/>
- Sarria, B. (24 de diciembre de 2020). Se aprueba proyecto de ley que reconoce la Lengua de Señas Chilena como la lengua natural y originaria de las personas sordas y con discapacidad auditiva. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2020/12/24/se-aprueba-proyecto-de-ley-que-reconoce-la-lengua-de-senas-chilena-como-la-lengua-natural-y-originaria-de-las-personas-sordas-y-con-discapacidad-auditiva/>
- Senadis (26 de enero de 2021). Ministerio de Desarrollo Social y Familia destaca ley que reconoce a la lengua de señas como lengua oficial de las personas sordas. <https://www.senadis.gob.cl/region/coquimbo/d/portadas/8431/ministerio-de-desarrollo-social-y-familia-destaca-ley-que-reconoce-a-la-lengua-de-senas-como-lengua-oficial-de-las-personas-sordas#:~:text=303%20que%20promueve%20el%20uso,26%20de%20enero%20de%202021.>
- Schermer, T. (2012) “Language planning”. En: R. Pfau, M. Steinbach y B. Woll (eds.), *Sign language. An international handbook*, 889–908. Berlin: De Gruyter Mouton.
- S.A. (15 de noviembre de 2021). *Carta abierta al Ministro de Educación*. <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd4ewPeAidCkIseThk8a5ZgHtQF5nkU5n0MAr5n0vzpdnvV RQ/viewform>
- TV Perú (23 de septiembre de 2020). *Moisés Piscocoya: Hay necesidad de reconocer la lengua de señas como un idioma indígena más en el país*. <https://tiperu.gob.pe/noticias/nacionales/mois-es-piscocoya-hay-necesidad-de-reconocer-lengua-de-senas-como-un-idioma-indigena-mas-en-el-pais>

Conflicto de intereses

Los autores no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores

RSGC: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

DACT: Investigación, Redacción-revisión y edición.

JYVV: Investigación, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

Rodrigo Saníel Galloso Cossios	rodrigo.galoso@unmsm.edu.pe
	https://orcid.org/0000-0003-1083-751X
Dallely Alexandra Candela Tenorio	dallely.candela@unmsm.edu.pe
	https://orcid.org/0000-0002-9040-4564
Josseline Yanniré Vega Vicente	josseline.vega@unmsm.edu.pe
	https://orcid.org/0000-0003-1512-2396



Bicentenario en el Perú en el contexto de la crisis global por la pandemia (2020-2021)

Bicentennial in Peru in the context of the global crisis due to the pandemic (2020-2021)

Ernesto Walter Llanos Argumanis^{1,2*} 

¹ Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

² Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: llanosargumanis@gmail.com

* <https://orcid.org/0000-0002-7282-2383>

Recibido: 20/03/2022; **Aceptado:** 15/06/2022; **Publicado:** 30/06/2022

Resumen

El presente ensayo intenta realizar una reflexión crítica sobre el Bicentenario del Perú (1821-2021) en el contexto de la crisis global por la pandemia de la COVID-19 (2020-2021); sobre todo, en referencia a la fragilidad democrática en el Perú a consecuencia de los sucesivos golpes de Estado durante su historia republicana y las recientes crisis políticas. La confrontación polarizada de la dinámica política, la falta de diálogo, la corrupción, el sensacionalismo mediático, la indignación e indiferencia ciudadana y las carencias para atender los problemas de injusticia e inclusión social evidencian la ineficacia política, que se caracteriza por el conservadurismo, el autoritarismo, la corrupción y las pugnas de poder que ignoran los intereses de una nación fragmentada con una cultura política democrática en un precario y accidentado proceso de formación.

Palabras clave: Democracia, bicentenario, pandemia, política, Perú.

Abstract

This essay attempts to make a critical reflection on the Bicentennial of Peru (1821-2021) in the context of the global crisis due to the COVID-19 pandemic (2020-2021); above all, in reference to the democratic fragility in Peru as a result of the successive coups d'état during its republican history and the recent political crises. The polarized confrontation of the political dynamics, the lack of dialogue, corruption, media sensationalism, citizen indignation and indifference and the lack of addressing the problems of injustice and social inclusion show political ineffectiveness, characterized by conservatism, authoritarianism, corruption and power struggles that ignore the interests of a fragmented nation with a democratic political culture in a precarious and eventful formation process.

Keywords: Democracy, bicentennial, pandemic, politics, Peru.

Forma de citar el artículo: Llanos, E. (2022). Políticas Bicentenario en el Perú en el contexto de la crisis global por la pandemia (2020-2021). *Tierra Nuestra*, 16(1), 13-24. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1869>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1869>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

La presente investigación es un breve ensayo reflexivo sobre las posibilidades del futuro sociopolítico del Perú a partir de la revisión del Bicentenario (1821-2021) en el contexto de la crisis global por la pandemia de la COVID-19 (2020-2021)¹. De esta manera, se evidencia la fragilidad democrática motivada por los problemas históricos de la sociedad peruana, los cuales se han agudizado en esta coyuntura. Si bien se ha avanzado con el proceso de vacunación, todavía se evidencian limitaciones a niveles de salud, educación, cultura, sociedad, economía y política.

Primero, se mencionan los principales efectos de los sucesivos golpes de Estado acaecidos en la historia del Perú desde la fundación de la República en el siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XXI. Después, se analizan las repercusiones sociales y políticas de la pandemia, que coinciden con la celebración del Bicentenario de su Independencia y las polarizaciones políticas por las elecciones presidenciales. Al final, se realizan algunas reflexiones y cuestionamientos sobre los problemas actuales en relación con los procesos históricos, y cómo se configuran las nuevas posibilidades de democracia en el Perú después de una etapa crítica.

¿Democracia en el Perú?

Las sociedades tienden a veces a efectuar movimientos pendulares o circulares y en estas condiciones lo pasado puede ser lo futuro, lo presente lo olvidado y lo posible lo real (Julio Ramón Ribeyro, Cambio de guardia).

Significado de democracia

En principio, se puede recurrir a la definición de la traducción literal del vocablo griego δημοκρατία (*demokratia*), acuñado en el siglo V a. C., que significa ‘gobierno o poder del pueblo’. Como se observa, el término democracia requiere de una comprensión más detallada. Entonces, se necesita trascender la definición, es decir, no solo preguntar ¿qué significa?, sino ¿qué es? Si se trata de absolver esta pregunta, el significado preciso y literal no tiene correspondencia directa con la realidad. Por lo tanto, se evidencia que existe un tipo de desfase y se considera que «una democracia existe sólo mientras sus ideales y valores la crean» (Sartori, 1988, p. 26).

Entonces, ¿existe en la realidad la democracia? Para ser más específicos, ¿existe o existía la de-

mocracia en la historia política del Perú? Los problemas de la democracia se discuten en el país desde la fundación de la nación peruana, pero, tras los acontecimientos de las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, se observa que el Perú ha pasado por procesos democráticos interrumpidos por la violencia, la dictadura, y la corrupción. Frente a ello, los periodos llamados democráticos han sido y siguen siendo endeble; sin partidos fuertes, organizados, representativos, y con una población que en su mayoría vive en condiciones deplorables.

Bajo estas condiciones, con grandes carencias y una mala praxis política, ¿se puede decir que se trata de una sociedad democrática? Tal vez solo a nivel formal; el hecho de creer que lo es parece ser una ilusión o un mito. Esto se debe a que no se cumplen con los principios básicos de libertad, justicia e igualdad, lo cual hace casi imposible la formación de ciudadanos autónomos y autosuficientes que cualquier sociedad democrática está en condiciones de forjar. Por el contrario, los peruanos viven en una sociedad fragmentada, donde grades sectores son excluidos. Este fue uno de los factores que causaron, en el Perú, el periodo de violencia de las últimas décadas del siglo XX (1980-2000).

Si esta situación continúa, los sistemas políticos en el país pueden llegar a crisis mayores, a perder fuerza y colapsar, y la sociedad peruana caería fácilmente, pues las condiciones serían propicias para el regreso del autoritarismo dictatorial en alguna de sus diversas formas, ya conocidas o nuevas. O quizás se viviría un caos total o surgirían nuevos conflictos armados internos, que se espera no vuelvan a suceder. Por ello, es importante mantener presente el recuerdo de la historia, que forma parte de la realidad.

2. Breve historia de la fragilidad de la democracia en el Perú?

2.1 En la Independencia y en los inicios de la República

Se aborda el desarrollo del concepto de democracia en el Perú tomando como punto de partida el proceso de Independencia e inicios de la República, pues, en este periodo, el pensamiento peruano fue influenciado por el liberalismo y la ilustración de manera principal. Estas corrientes habían retomado y reformulado el concepto de democracia.

Para empezar, hay dos posturas básicas: una a favor de los gobiernos que establecen el orden de forma autoritaria y otra a favor de la república democrática liberal. En algunos casos, los partidarios de la primera postura no creían en la instauración de una república democrática liberal, pues consideraban que la sociedad peruana no estaba lista para funcionar

¹ Texto presentado como ponencia en el XVIII Congreso Nacional de Filosofía (CONAFIL) 2021: La filosofía frente al Bicentenario en tiempos de pandemia.

con aquella estructura, y proponían una monarquía constitucional. Por ello, se produjo la polémica confrontación entre San Martín y Bolívar, ocurrida en la famosa reunión de Guayaquil², ya que el primero estaba a favor de la monarquía constitucional, y el segundo, de la república.

Los que proponían la república democrática liberal básicamente buscaban una instalación formal, que incluyera mecanismos para mantener el orden. Para ambas posturas, las bases ideológicas son la ilustración y el liberalismo. Entonces, la idea de democracia ya estaba combinada con el republicanismo y el liberalismo europeo.

Ambas posiciones, más que ofrecer un verdadero proyecto de estado moderno, buscaban defender sus intereses económicos. Estas se mantuvieron durante el siglo XIX en un vaivén, cíclico e inestable, pasando de posturas autoritarias y conservadoras (regionalistas y nacionalistas) a liberales. En este contexto, la primera buscaba orden y progreso sobre la base de una economía extractiva de recursos naturales; y la segunda defendía un comercio de libre mercado con proyección a exportar, sostenido en una estructura política republicana liberal.

Durante el siglo XIX, entre los periodos de inestable caudillismo, las dos posturas de fondo, monarquismo y republicanismo, conservadurismo y liberalismo, en el fondo defendían sus intereses bajo un discurso ideológico basado en el liberalismo y la ilustración, tanto en los medios de prensa como en los debates, en el congreso, etc.³ Otro ejemplo de contraposición entre estas posturas son las famosas controversias entre Bartolomé Herrera y Benito Laso, comentadas por Augusto Salazar Bondy (1967) en su escrito titulado *La filosofía en el Perú*, y que han sido profundizadas por Roberto Juan Katayama Omura (2004) en su tesis de maestría *Orden y libertad: Laso, Herrera y el debate sobre la soberanía política*.

Asimismo, los ideólogos que influyeron en ambas posturas fueron los precursores de la Independencia, intelectuales de la Sociedad Amantes del País e involucrados con el *Mercurio Peruano*. Entre ellos se incluye a Hipólito Unanue, José Baquijano y Carrillo, José Rossi Rubí, etc. —como ya lo habían referido A. Salazar Bondy y Rivara de Tuesta—, ente otros filósofos e historiadores de las ideas en el Perú.

Para finalizar este punto, se reitera y sintetiza que las concepciones políticas, en la época de la Independencia y en las primeras décadas de la República durante

el siglo XIX, seguían los lineamientos teóricos del liberalismo y de la ilustración. En ambas corrientes, ya estaban combinados los conceptos clásicos de democracia con el republicanismo moderno y el liberalismo, lo cual dio como resultado la democracia republicana representativa. Sin embargo, básicamente esta se usó de manera discursiva, y políticamente generó cambios formales que mantuvieron ciertos vicios en el poder y en la sociedad, originados en el periodo colonial. Asimismo, realizó cambios parciales y cosméticos en las estructuras sociales, económicas y de poder.

2.2 En la República de fines del siglo XIX e inicios del XX

A mediados y fines del siglo XIX, por un lado, continuó la discusión entre liberales y conservadores que se mencionó en líneas anteriores. Por otro lado, si se considera el trabajo de Augusto Salazar Bondy, es preferible catalogar buena parte del siglo XIX, incluso parte de la primera mitad del siglo, como ecléctico, debido a la influencia del pensamiento liberal, ilustrado, las primeras influencias del positivismo, la ilustración escocesa, el utilitarismo, y las primeras influencias socialistas y anarquistas que después tuvieron manifestaciones más claras.

Entre las principales discusiones, se encuentra aquella sobre el voto universal, en la cual «los conservadores intentaron limitar el voto a los analfabetos, como una manera de excluir a la población indígena, mientras que para los liberales la defensa del sufragio masculino directo y universal era un importante elemento de cohesión ideológica y política» (Manrique, 2006, p. 34).

Además, para integrar a los indios a la nación peruana, lo más irónico de estas controversias fue que «radicales y conservadores coincidían en que el problema fundamental que debía afrontarse era “incorporar al indio a la Nación”, aunque sus propuestas divergían» (Manrique, 2006, p. 36).

El gran problema radicaba —como mencionan distintos autores como González Prada— en que los discursos de raíz extranjera no lograban sintonizar con los problemas peruanos de la república o no podían concretarse los ideales con una praxis política coherente. Además, no se debe obviar los movimientos civiles y los primeros partidos de corte liberal que promovían la libertad de expresión y de comercio (empresarial) para desarrollar la economía y la industria, lo cuales estuvieron ligados a ideas progresistas como el positivismo.

Al realizar un análisis de la realidad peruana, se percibe que las discusiones entre liberales y conservadores no eran puramente ideológicas, sino que la teoría era el sustento y la defensa de posiciones

² Para conocer más detalles sobre el tema, se puede revisar el trabajo de Rivara de Tuesta (2000), «La entrevista entre Bolívar y San Martín», incluido en su obra *Filosofía e historia de las ideas en el Perú*.

³ Se puede considerar sobre estos aspectos el trabajo de Manrique (2006), titulado *Democracia y nación. La promesa pendiente*, elaborado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

políticas y económicas presentes en círculos de poder en el Gobierno y en el comercio del Perú de la primera mitad del siglo XIX, y que siguió repercutiendo en las décadas posteriores, en las cuales se concentra la presente reflexión.

Luego, en la última mitad del siglo XIX, los historiadores describieron la situación de esta época como la «República falaz», puesto que las estructuras políticas e instituciones virreinales tenían el ropaje republicano. Una muestra de ello es la explotación de la comunidad indígena a través de tributos y trabajos obligados en pro del Estado y las relaciones de dominio frente a los terratenientes. Otra de las características de este tiempo se manifestó en la sucesión del poder, puesto que la mayoría de los gobiernos eran de facto, es decir, producidos por golpes de Estado militares.

Posteriormente, en la cercanía de la segunda mitad del siglo, la situación pareció estabilizarse con la constitución de gobiernos civiles y un leve incremento de los ingresos del Estado, que sirvieron de base para el origen de una incipiente industrialización peruana. Esto se debió a que el valor del guano y el salitre cobró gran importancia en el mercado extranjero.

De esa manera, en busca de una mejora económica, los gobernantes optaron por los empréstitos para la extracción de estos recursos y la elaboración de obras públicas, situación que agudizó la deuda preexistente. Lamentablemente, este auge económico no fue aprovechado debidamente; en consecuencia, agravó la situación frente al conflicto del Pacífico que se venía originado en el segundo lustro de la década de 1870. Aquella conflagración intensificó la crisis económica, política y social del país.

Durante la guerra, los líderes políticos no supieron afrontar el conflicto. Por ello, dejaron su organización en manos de un conjunto de caudillos militares que nada pudieron hacer para evitar el desastre. Resultado de ello fue la toma de la capital, los actos vandálicos en el territorio nacional y la pérdida de territorio importante para la economía del Perú como eran las ciudades de Arica, Tarapacá y Tacna, donde se encontraban las salitreras. Asimismo, en el periodo de posguerra, hubo un intento de reconstrucción del país, pero fue obstruido por un nuevo militarismo, que se prolongó hasta la entrada del gobierno civil de Nicolás de Piérola a fines del siglo XIX.

Después de mediados de siglo XIX y principalmente después de la Guerra con Chile, la constante llegada de textos y de pensamientos de Europa permitió el paso del eclecticismo y/o romanticismo político – representado por las discusiones entre conservadores y liberales– al positivismo. Incluso, desde la década de 1850, Sebastián Lorente ejerció su influencia en las reformas académicas de la época, que produjeron cambios reales en el sector educativo.

Sobre el positivismo, es pertinente mencionar a Herbert Spencer, representante del positivismo desarrollado en Inglaterra. Su postura presentó el concepto «progreso», que se asocia con el naturalismo biológico –para ser más preciso, con el concepto de evolución, que es extrapolado al desarrollo social. Por eso, su postura es denominada «positivismo evolucionista». Esta tendencia ejerció una influencia significativa en América Latina, incluyendo al Perú; en consecuencia, caló hondamente en la sociedad y en el sector intelectual, incluso de manera más profunda que el positivismo comtiano. Para ejemplificar, se considera la fundamentación biológica del racismo planteado por diferentes autores como Clemente Palma⁴. Este escritor se rige por los principios del evolucionismo social formulado por Spencer, que, en sus trabajos, trata de justificar las diferencias existentes.

Por otro lado, se debe considerar también la concepción de la democracia difundida por algunos pensadores peruanos del siglo XIX, como Jorge Polar⁵ o Heraclides Pérez⁶. Estos asumieron una visión combinada de democracia, liberalismo y republicano, propio de la ilustración, y, con estas ideas, elaboraron sus discursos, los cuales influyeron en la política peruana decimonónica.

Cabe agregar que los fundamentos principales de los discursos conservadores y liberales están relacionados con los conceptos democráticos ilustrados, tales como la soberanía, la ciudadanía, el derecho y la libertad, entre otros. Además, las ideas políticas que compartieron los conservadores y liberales no se desligaron del providencialismo y de la búsqueda de progreso, cuya finalidad era defender ciertos intereses económicos y políticos de la época⁷.

Luego, desde 1895, con el ingreso de Nicolás de Piérola a la presidencia, hasta 1919, con el golpe de Estado de Augusto B. Leguía, se sucedieron cerca

⁴ *El porvenir de las razas en el Perú* (Palma, 1897).

⁵ *La revolución social causada por el establecimiento del cristianismo era indispensable para la idealización del progreso* (Polar, 1878).

⁶ *El elemento popular y democrático es el que ha hecho más a favor de la civilización* (Pérez, 1878).

⁷ Para entrar en mayores detalles en cuanto a análisis e interpretaciones de ejemplos o casos de textos y discursos, se puede consultar las siguientes fuentes: (a) *Análisis y relación de los conceptos: democracia, república, progreso y providencia en la filosofía desarrollada en la Facultad de Letras de la UNMSM a fines del siglo XIX (1869-1909)* (Llanos, 2013); (b) *Pensamiento filosófico en la Universidad San Marcos (1869-1909)* (Córdova et al., 2013); (c) *El progreso providencial. Análisis e interpretación conceptual de la filosofía política desarrollada en la Facultad de Letras de San Marcos a fines del siglo XIX (1869-1909)* (Llanos, 2015); y (d) *La democracia y el progreso providencial. Análisis e interpretación de los conceptos: democracia, república, progreso y providencia en la filosofía política desarrollada en la Facultad de Letras de San Marcos a fines del siglo XIX y principios del XX (1869-1909)* (Llanos, 2016).

de veinte años de gobiernos civiles de forma casi ininterrumpida, salvo el golpe militar de Óscar R. Benavides contra Billinghurst entre 1914 y 1916, hecho que no se había registrado hasta el momento en la historia republicana peruana. Este periodo fue denominado por Jorge Basadre la «República aristocrática», porque el Perú fue gobernado por una oligarquía⁸ con una intención modernizadora superficial y limitada, sin intentar superar las exclusiones existentes.

Nelson Manrique (2006), al comentar ese periodo, reflexionó sobre Manuel González Prada, quien planteó una dura crítica al sistema de gobierno peruano de fines del siglo XIX y de inicios del XX. Tomando como ejemplo su célebre ensayo «Nuestros indios» (1903), calificó de gran mentira una «república democrática... en que dos o tres millones de individuos viven fuera de la ley» (p. 36).

Finalmente, con respecto a la exclusión del sector indígena por parte de la oligarquía dominante, situación heredada del Virreinato y mantenida por la República tanto en el siglo XIX como en el XX, solo basta recordar que, con la Constitución del 1979, en 1980, se dio la primera votación universal en el Perú, en la que los analfabetos, tanto hombres como mujeres⁹ mayores de 18 años, pudieron votar.

2.3 En el siglo XX

Según Henry Pease García y Gonzalo Romero Sommer (2014), la evolución del Estado y la sociedad peruana en el siglo XX puede dividirse en cuatro partes o fases. La primera es el Estado oligárquico, que comprende desde la República aristocrática de fines del siglo XIX (1895) hasta el fin del gobierno de Odría (1956). La segunda es la crisis del Estado oligárquico en el proceso de urbanización, que transforma las dinámicas sociales y políticas, y deja atrás el mundo rural tradicional entre luchas por la tierra y el surgimiento de grupos guerrilleros. Un detalle a destacar es la alianza del principal partido político antioligárquico, el APRA, con la oligarquía desde 1956 hasta 1968.

La tercera corresponde al Estado intervencionista, que inicia con el golpe de Estado de Velasco, en 1968, hasta el término del primer gobierno de Alan García, en 1990, en el cual, a pesar del regreso a la democracia y otros cambios, hubo ciertas continuidades en sus

políticas. La cuarta es el Estado neoliberal, que tiene su punto de partida en las políticas económicas, la corrupción, la mafia y el autoritarismo disfrazado de democracia formal del fujimorismo (1990-2000). Después de la transición democrática, las políticas económicas neoliberales persisten, pero sin autocracia (Pease y Romero, 2014).

2.4 El problema democrático y su relación con el conflicto armado interno (1980-2000)

En el capítulo seis de *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Perú* (CVR, 2004), denominado «Los factores que hicieron posible el conflicto», se plasma que el senderismo aplicó una mirada crítica a la democracia representativa que se instauró en el Perú en 1980, después de doce años de dictadura militar, por ser indirecta y desigual. Por ello, la CVR indicó lo siguiente:

En el PCP-SL, el maoísmo se entrelazó con una tradición radical peruana, insurreccional, iluminada y por lo tanto sectaria que subestimaba la democracia representativa y la política como espacio de diálogo, negociación y búsqueda de acuerdos. A la democracia representativa le oponía la democracia directa (asambleas), en la perspectiva de una democracia real (igualdad económica). En la construcción del proyecto senderista, la tradición radical peruana estuvo siempre subordinada al maoísmo. (CVR, 2004, p. 334)

Además, la concepción democrática senderista se oponía a la democracia representativa formal y vacía burguesa con una democracia «real», «popular» o «socialista», resultado de una revolución violenta, descrita por la CVR de la siguiente forma:

Hasta la década de 1970, la ley, el orden jurídico y el Estado republicano mismo eran cuestionados desde el paradigma revolucionario, que consideraba a la democracia representativa una «forma» vacía de contenido y subestimaba derechos y libertades individuales considerados burgueses. A la democracia formal se le oponía la democracia real, que sólo podía alcanzarse dentro de un Estado democrático popular o socialista, construido a través de una revolución que, para la mayoría de partidos de izquierda de la época, sólo podía triunfar por la vía violenta. (CVR, 2004, p. 339)

Otro aspecto que se destaca es la continuidad de la tradición autoritaria provinciana del gamonalismo y del sistema educativo tradicional en la estructura organizacional y en las relaciones verticales, y violentas, de los senderistas con la población. Esta visión se sostuvo en una estructura frágil de la

⁸ Llamada también «República de notables» por Carlos Franco y Hugo Neira en *El problema de las élites y el pensamiento. Los novecentistas peruanos. 1895-1930*, publicado en Sevilla en 1986, tal como lo mencionó Gonzales (2001) en *El Estado peruano durante el siglo XX. Aspectos teóricos y periodización*.

⁹ Cabe recordar que las mujeres alcanzaron su derecho a votar a partir del año 1956, pero con restricciones. Por ejemplo, las mujeres analfabetas no votaban.

democracia y la ciudadanía, con una práctica política caracterizada por su histórica verticalidad excluyente y violenta (CVR, 2004).

Entre 1960 y 1979, en el contexto de la Guerra Fría, en Latinoamérica y en el Perú, abundaron gobiernos dictatoriales militares que impidieron un desarrollo ciudadano democrático. En el Perú, se asume la existencia de una ciudadanía universal a partir de la vigencia de la constitución de 1979 en julio de 1980 con el fin del proceso de retorno de la democracia. En esos términos, la falta de ciudadanía democrática permitió la subordinación de muchos pobladores al autoritarismo senderista (CVR, 2004, p. 340).

Por otro lado, surgieron factores coyunturales de inicios de la década de 1980. Existía una situación económica en crisis con un Estado incapaz de responder las demandas ciudadanas a pesar de su crecimiento. Además, se experimentaban vacíos de poder en el sector rural por la reforma agraria durante el gobierno de Velasco (1968-1975), las desactivaciones de las organizaciones sociales en la segunda fase del gobierno militar de Morales Bermúdez (1975-1980), así como la frágil legitimidad de las autoridades y la debilidad de los partidos políticos por los doce años de dictadura militar (1968-1980).

También, se experimentó un ejercicio autoritario, excluyente y violento del poder en múltiples ámbitos (justicia, educación, etc.), lo cual generó pobreza y descontento en la población principalmente rural y urbana de provincias, así como en la periferia de Lima, vista como «otros» (pobres, indios, quechuas, campesinos, etc.). Además, la política se mostraba ineficaz frente a la violencia terrorista, orientada a una abdicación de la autoridad democrática con la militarización del conflicto (1982-1986) y el golpe de Estado de 1992, acompañado de la inhumana reacción de miembros de las fuerzas del orden que afectaron a personas inocentes (CVR, 2004). Estos eventos evidenciaron las profundas fisuras de una nación vacía, que servía como base, sobre la cual se restableció la democracia a partir de 1980.

A ello se suma que la propuesta senderista era intolerante con las culturas locales de la sierra (quechuahablantes) y de la selva (asháninkas). En consecuencia, quebró el balance o equilibrio de las comunidades en las que se imponía con el terror, agotando sus recursos, reclutando a sus jóvenes, y desarticulando las dinámicas sociales y económicas de la población (CVR, 2004).

Posteriormente, el gobierno de Fernando Belaúnde Terry decidió, en 1982, entregar el control de las zonas de emergencia a los militares por encima de las autoridades políticas civiles al decretar la Ley 24150 (1982). Con este hecho, se inició un proceso antidemocrático que erosionó gradualmente el frágil orden democrático, restaurado en 1980 e interrumpido con el autogolpe de 1992, luego de doce años de

dictadura militar (1968-1980) (Villasante, 2016)¹⁰.

La violencia senderista antidemocrática, más que ser una guerra revolucionaria moderna, estaba guiada por un fanatismo fundamentalista, jerárquico, vertical y autoritario que bordeaba lo religioso, como mencionó Gonzalo Portocarrero (1998). Sus partidarios justificaban la entrega total al partido a costa de su propia vida y de la posesión de una verdad incuestionable. Esto contradice el discurso moderno marxista de la búsqueda de una utópica «nueva democracia» y la instauración de un Estado comunista o «república popular» justa e igualitaria.

Asimismo, se aprecia una coincidencia entre el discurso senderista y el mundo tradicional andino. Para ello, se considera en parte las ideas de Flores Galindo y Portocarrero, pero sin negar la postura que planteó Degregori sobre la dialéctica entre lo local y lo extraño andino, y las clases oprimida y opresora de Sendero, que interpreta la revolución como medio autoritario para restaurar el orden tradicional frente a la crisis, el desorden o caos impuesto desde fuera del mundo andino (Krehoff, 2006). En estos términos, se evidencia que existe un trasfondo tradicional autoritario como fundamento, que contradice la superficialidad del discurso con una falsa pretensión de modernidad democrática senderista.

Durante la década de 1990, el frágil sistema democrático restaurado en 1980 se quiebra entre la violencia terrorista y el autoritarismo del gobierno fujimorista, como refiere Jo Marie Burt (2009). Esto ocurre con el autogolpe del cinco de abril de 1992 al cerrar el congreso, así como con las reformas del Poder Judicial, la intervención de los medios de comunicación y las cuestionadas medidas antiterroristas que atentaron contra los derechos humanos entre 1990 y el 2000.

Sobre las crisis de los partidos políticos en las décadas de 1980 y 1990, y cómo estos periodos marcan una tendencia en la política de inicios del siglo XXI, desde el 2000, Martin Tanaka (1998) ha publicado diversos trabajos en los que propone un proceso de erosión de la institucionalidad de los partidos políticos, que pierden legitimidad al no poder enfrentar las crisis económicas y el conflicto terrorista en la década de 1980. Por un lado, la izquierda se desarticula y el APRA pierde prestigio; por el otro, los partidos de centro y derecha liberales, como Acción Popular y el Partido Popular Cristiano (PPC), dejan de representar e identificar a la mayoría de peruanos, especialmente a los sectores populares de Lima y provincia, debido a sus políticas centralistas. Esto permite el surgimiento de *outsiders*, es decir, políticos no tradicionales o no profesionales, con lo cual se inicia un proceso

¹⁰ *La violencia política en el Perú 1980-2000. Sendero Luminoso contra el Estado y la sociedad. Ensayo de antropología política de la violencia* (Villasante, 2016).

de colapso e informatización de la política, y de una política sin partidos o partidos con escasa o nula organización institucional, ideológica o de bases, etc.

En precisión, el resurgimiento del autoritarismo con el fujimorismo, caracterizado por una forma de pseudodemocracia, y teniendo en cuenta el autogolpe y el cierre del congreso del 5 de abril de 1992, así como los cambios en la política y los marcos legales de los partidos y su praxis política¹¹, evidencian un proceso contradictorio, pendular y accidentado de democratización en el Perú. Este acompaña la modernización y los cambios que han sufrido el Estado y su institucionalización, el cual ha atravesado etapas de oligarcas excluyentes, desarrollistas, populistas, neoliberales o estados mínimos y un Estado regulador con una intervención moderada.

En la historia de este proceso, han sucedido una serie de desencuentros (exclusiones raciales, étnicas, culturales, sociales, de género y económicas) que han generado grandes brechas de desigualdad. Estas, si bien se han acordado jurídicamente, no se han cerrado de manera efectiva en su totalidad a nivel económico, social y político. Ello dificulta el desarrollo de una ciudadanía activa.

Parte de las problemáticas sociales y políticas en el Perú son explicadas por Alberto Adrianzén Merino y Sinesio López Jiménez, entre otros especialistas, en un trabajo llamado *El Estado en debate: múltiples miradas*. Se trata de un complemento del *Informe sobre desarrollo humano Perú-2009* del PNUD (2010). A este documento puede añadirse tanto el *Informe regional de desarrollo humano 2013-2014* del PNUD (2013) como el del 2016, en el cual se reitera que, a pesar de los avances producto del crecimiento económico de América Latina, esta sigue siendo, en el trasfondo mundial, una zona que padece grandes desigualdades, pobreza y violencia. Esto se debe a un Estado frágil, centralizado, excluyente y corrupto que no ha instituido prácticas políticas democráticas que impulsen el desarrollo ciudadano y aseguren el desarrollo integral de sus economías y sociedades. Por el contrario, en el caso de Perú de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, se evidencia la falta de políticas de inclusión social y la preferencia por políticas económicas neoliberales.

2.5 En el siglo XXI

Nicolás Lynch (2009) realizó una crítica a la democracia ejercida en el Perú y en América Latina de las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad. La calificó de formalista o procedimental, y de asumir este criterio único e impositivo como

receta institucional en el Perú y América Latina, tanto desde las ciencias sociales y políticas como en la aplicación política. Ello significa dejar de lado las especificidades históricas, sociales, culturales, institucionales y políticas de los gobiernos, Estados y sociedades que deben conformar su propia teoría y praxis democrática, coherente con las dinámicas sociales y políticas de la región.

A partir de esto, se interpreta que, en las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI, se vive en América Latina un proceso complejo de transición democrática, cargado de conflictos y desigualdades sociopolíticas que lo hacen imperfecto¹². Asimismo, se asumen, en este, tendencias distintas. Por un lado, en el caso del Perú, se presenta una democratización con avances y retrocesos, detenida por la presión de la globalización y el capitalismo neoliberal, que genera una serie de conflictos al interior de la sociedad. Por otro lado, hay otra tendencia, practicada por un conjunto de países que apuestan por una independencia nacional-social de izquierda que genera otras problemáticas¹³.

Para cerrar este proceso, un elemento clave es disponer de una base legal. Por eso, algunos países han optado por la formulación de nuevas constituciones, pero no el Perú. Esta carencia dificulta el proceso de democratización. Otro elemento es la crisis de los partidos políticos, que son débiles, y en otros casos, casi inexistentes, fragmentados o no representan los intereses de la mayoría de la población. Esto fomenta mayor participación de otras organizaciones y agentes como los medios de comunicación y las organizaciones civiles nacionales e internacionales. Otro difícil obstáculo para el proceso de democratización es la dependencia, económica y política, de los estados de América Latina, resultado del proceso colonial que sigue limitando la soberanía a los poderes de los Estados occidentales en el contexto actual, en el cual impera el neoliberalismo globalizado.

Asimismo, esta situación se agrava en un contexto de informalidad originada por la poca legalidad, legitimidad y representatividad del Estado, que se

¹² Es similar a la tensión entre democracia y gobernabilidad en América Latina que menciona Lorenzo Córdova Vianello, tomando como base su reflexión sobre los planteamientos de Norberto Bobbio.

¹³ Sobre el papel de las izquierdas en los procesos democráticos peruanos de fines del siglo XX y XXI, cuando se enfrentó una crisis de partidos, nuevas dinámicas políticas y, por otro lado, su auge en algunos países de la región, se invita a revisar los trabajos incluidos en las referencias. No obstante, la postura que se adopta en el presente trabajo no concuerda plenamente y discrepa en algunos aspectos con estas fuentes, por ejemplo, en lo que concierne a la fragilidad de la izquierda, pues, en los últimos años (2005-2016), esta ha ganado cierto espacio en el Perú. Por ejemplo: *Izquierda y postpolítica en el Perú. Informe final del concurso Gobiernos progresistas en la era neoliberal: estructuras de poder y concepciones sobre el desarrollo en América Latina y el Caribe* (Adrianzén, 2008).

¹¹ Algunos de los trabajos son *Los espejismos de la democracia* (Tanaka, 1998), *Democracia sin partidos* (Tanaka, 2005), etc.

encuentra envuelto en la corrupción¹⁴ y la falta de justicia. A ello se añade el peso social de las herencias oligárquicas autoritarias y los populismos, tanto de la población como de las organizaciones políticas y del Estado.

Lo mencionado hace comprensible que, en la sociedad peruana, exista una democracia contradictoria. Esta cuenta con los mecanismos electorales, así como con las formas y procedimientos democráticos; con algunos derechos civiles y políticos, pero pocos derechos sociales; con una ciudadanía en proceso de construcción; y con una fuerte herencia dependiente, desigual y autoritaria en sus dinámicas económicas, sociales y políticas, lo cual ha propiciado una institucionalidad débil, corrupta, excluyente y precaria.

No obstante, el Perú está en un proceso constante de democratización, complejo¹⁵, pero en marcha, para adquirir todos los derechos y deberes necesarios, conformar una ciudadanía y un Estado fortalecido con una democracia de mejor calidad. Se espera que esta trascienda las formas y procedimientos, y se convierta en una práctica económica, política y social a todo nivel.

Los planteamientos sobre la democracia peruana se encuentran en concordancia con lo propuesto por otros investigadores sociales en la región como Sinesio Lopez (2006), que, siguiendo las ideas de Guillermo O'Donnell, planteó que aquella no solo es una forma de gobierno procedimental, con un sistema estatal que asegura una distribución equilibrada de poderes con rotación continua y sin violencia, sino que incluye la participación y formación de una ciudadanía, organización civil y un sistema desarrollado legal, electoral, estatal, y de partidos que puedan permitir un desarrollo social sostenible que trascienda el crecimiento económico con las condiciones para constituir una nación.

En las primeras décadas del siglo XXI (2000-2021), ocurrieron diferentes casos de corrupción después de los denominados «vladivideos» en el año 2000. Algunos de los más difundidos fueron los «petroaudios» (2008) y los «audios de la vergüenza» (2018). Estos últimos involucraron al Consejo Nacional de la Magistratura y al Poder Judicial,

¹⁴ Para profundizar este aspecto, se puede revisar *La historia de la corrupción en el Perú* (Quiroz, 2013), que analiza los cambios de las prácticas de la corrupción desde finales de la Colonia hasta el siglo XXI y sus efectos económicos, políticos y sociales en la sociedad peruana.

¹⁵ Se puede añadir, en este complejo análisis, desde una visión multidisciplinaria de la politología y la antropología, los planteamientos de especialistas de la talla de Carlos Iván Degregori, que relacionan los problemas democráticos del Perú y de la región andina con la violencia política y los fenómenos de la etnicidad en un compilado de reflexiones de fines del siglo XX (1993) titulado *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos* (Adrianzen et al., 2014).

específicamente al juez César Hinojosa y al fiscal de la Nación Pedro Chavarry, y vincularon a los alcaldes y políticos con las organizaciones criminales. A estos casos se suma el de Lava Jato-Odebrecht¹⁶ (2016), que implicó a sectores empresariales y a presidentes desde Toledo (2001) hasta Kuczynski (2018).

A este panorama se sumaron los conflictos sociales, como la pobreza, la informalidad, la discriminación y la violencia en contra de las mujeres. Además, entre estos conflictos se considera la violencia ejercida contra las poblaciones indígenas en los Andes y la selva peruana, ligada con los conflictos socioambientales como los casos de Bagua (2009), Conga, Tía María (2011), entre otros¹⁷.

3. Anomalías democráticas (2019-2020)

3.1 Disolución del congreso y vacancia presidencial

La reciente disolución del congreso, ocurrida el 30 de septiembre del 2019, es una nueva muestra de la fragilidad democrática peruana. La democracia en el país es precaria y formalista; no cuenta con instituciones sólidas ni partidos ni ciudadanos consolidados en la cultura política¹⁸ democrática. Además, se encuentra bajo un modelo económico impuesto por una tecnocracia que al parecer sirve a ciertos intereses económicos. Se trata de una nueva crisis política de una sociedad autoritaria y corrupta que no aprende a vivir en democracia y tampoco es capaz de dialogar ni de llegar a acuerdos, debido a una polarización irresponsable.

Otro ejemplo reciente de la fragilidad democrática en el Perú fue la vacancia del expresidente Vizcarra (noviembre de 2020), también vinculado con casos

¹⁶ Para mayor información, se puede consultar las siguientes fuentes: «El deterioro de la democracia y el fracaso de la transición» (Adrianzen, 2017); «Atrapados en la telaraña» (Ballón, 2018); *Odebrecht: la empresa que capturaba gobiernos* (Durand, 2018); *Perú: percepción ciudadana sobre gobernabilidad, democracia y confianza en las instituciones, setiembre 2017-febrero 2018* (INEI, 2018).

¹⁷ Para más detalles, se puede consultar las fuentes que siguen: *¿Minería sin fronteras? Conflicto y desarrollo en regiones mineras del Perú* (Arellano-Yanguas, 2011); *La ciudad ilegal: Lima en el siglo XX* (Calderón, 2016); *Vidas desiguales: Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (Carrillo y Cuenca, 2018); «José de Echave: “No estamos sacando lecciones de los conflictos sociales”» (Perumin-Convencción Minera, 2015); «Los movimientos sociales en el Perú y sus marcos explicativos» (Introducción) (Grompone, 2009); *La domesticación de las mujeres: patriarcado y género en la historia peruana* (Mannarelli, 2018); *El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración* (Martínez-Alier, 2005); y *¿Somos ciudadanas! Ciudadanía y sufragio femenino en el Perú* (Poulsen, 2018).

¹⁸ Para mayores detalles, se puede consultar las siguientes fuentes: *Afectos y desafectos: las diversas subculturas políticas en Lima* (Chaparro, 2018) y la tesis doctoral de Chaparro (2016) en la Universidad Complutense de Madrid, titulada *Las culturas políticas en Perú. El caso de Lima*.

de corrupción, por ejemplo, el proceso de adquisición de las vacunas contra la COVID-19. Su vacancia desató protestas y una desproporcionada represión policiaca contra los manifestantes, lo que resultó en el fallecimiento de jóvenes que protestaban (Jordan Inti Sotelo y Jack Brayan Pintado), heridos y desaparecidos; la renuncia de Manuel Merino; la evidencia de la irresponsabilidad de la mayoría de los congresistas; investigaciones por corrupción; la demora del Tribunal Constitucional para emitir un fallo sobre la competencia de la vacancia, etc.¹⁹

3.2 Crisis social y política en el contexto del Bicentenario del Perú (2021)

En el año del Bicentenario de la Independencia del Perú (1821-2021), en plena crisis sanitaria por la pandemia a causa de la COVID-19, que ha agudizado los problemas económicos, sociales y políticos, se ha experimentado una fuerte tensión y polarización política, la cual ha sido exacerbada por la contienda electoral.

Después de las elecciones, el politólogo Alberto Vergara (2021) comentó lo siguiente:

La campaña electoral desenterró los temores de las clases altas y medias, así como el carácter autoritario del proyecto fujimorista. Incapaces de comprender y persuadir al Perú, optaron por aterrorizarlo y prometerle bonos [...] La democracia peruana llegaba a esta elección herida tras un quinquenio turbulento con cuatro presidentes. Ahora, el viento del miedo ha soplado sobre esa construcción precaria [...] Somos [...] una ciudadanía apaleada por la pandemia como ninguna otra en el mundo. Un país marcado por deudas y deudos.

Sobre el enrarecido clima político peruano y los discursos racistas que se manifestaron en las elecciones, el periodista Marco Avilés (2021) opinó lo que sigue:

En el Perú, normalizamos el racismo antindígena al mismo tiempo que evadimos toda posibilidad de aceptarlo como lo que es: nuestra institución más fuerte y duradera, aquella que toca y estructura todas las dimensiones de la vida social, incluida la política.

Como se aprecia, las contradicciones y desigualdades sociales fueron el telón de fondo de las confrontaciones políticas de las elecciones presidenciales del 2021. Estas han exacerbado los problemas históricos que el país arrastra por más de 200 años, y que han dificultado el proceso de consolidación republicana y la construcción de una ciudadanía democrática sin distinción alguna.

4. Conclusión

Como se ha evidenciado, un factor que influyó en el surgimiento y desarrollo de varios problemas sociales y políticos en el Perú republicano (1821-2021) ha sido una democracia frágil. Esta se caracteriza por la permanencia de grandes desigualdades e injusticias, causadas por una ineficaz acción política para atender los requerimientos de la población, la falta de consolidación del sistema por los sucesivos golpes de Estado y gobiernos autoritarios durante los siglos XIX y XX, y por un proceso complejo y complicado de regreso a la institucionalidad democrática formal, pero con exclusión, en el siglo XXI. No hay que olvidar, además, que uno de los principales pilares para sostener una democracia es una ciudadanía consciente, informada, dinámica y participativa. Para ello, esta debe formarse, pero cuando es ignorada, y la población, relegada a vivir en la pobreza, se forman las condiciones para diferentes tipos de crisis en las dimensiones de la salud, la educación, la cultura, la sociedad, la economía y la política.

Conflicto de intereses

El autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol del autor

EWLA: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

Ernesto Walter Llanos Argumanis	llanosargumanis@gmail.com
	https://orcid.org/0000-0002-7282-2383

¹⁹ Para mayores detalles, se puede consultar *La sociedad desformal. El Perú y sus encrucijadas* (Martuccelli, 2021).

Referencias

- Adrianzén, A. (2017). El deterioro de la democracia y el fracaso de la transición. En E. Toche Medrano (comp.), *Perú hoy, el arte del desgobierno* (pp. 41-60). Descó.
- Adrianzén, A. et al. (2014). *Democracia, etnicidad y violencia política en los países andinos*. Lima: IFEA, IEP. Recuperado de <http://books.openedition.org/ifea/2153>
- Adrianzén, A. (2010). *El Estado en debate: múltiples miradas*. Lima: PNUD. Recuperado de http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/el_estado_en_debate_multiples_miradas.pdf
- Adrianzén, CA. (2008) *Izquierda y postpolítica en el Perú*. Informe final del concurso:
- Gobiernos progresistas en la era neoliberal: estructuras de poder y concepciones sobre el desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2008/gobpro/adrianz.pdf>
- Arellano-Yanguas, J. (2011). *¿Minería sin fronteras? Conflicto y desarrollo en regiones mineras del Perú*. IEP.
- Avilés, M. (13 de junio 2021). Pedro Castillo podría vencer a la derecha peruana, pero no a su racismo. Post Opinión. The Washington post. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2021/06/13/elecciones-peru-2021-racismo-keiko-fujimori-pedro-castillo-fraude/>
- Ballón, E. (2018). Atrapados en la telaraña. En E. Toche Medrano (comp.), *Perú hoy, sin paradero final* (pp. 19-36). Descó.
- Basadre, J. (1998). *Historia de la República del Perú (1822-1993)*. Lima-Perú: Sexta edición aumentada y corregida. Tomo I, editorial universitario.
- Bobbio, N. (1986). *El Futuro de la Democracia*. México, Fondo de cultura Económica.
- Corral, M. (enero 2011). Estado de la democracia en América Latina: Un análisis comparado de las actitudes de las elites y de los ciudadanos. *Boletín PNUD & Instituto de Iberoamérica*. Recuperado de http://www.vanderbilt.edu/lapop/030711.Boletin_PNUD-PELA.pdf
- Burt, J. M. (2009). *Violencia y Autoritarismo en el Perú: bajo la sombra de Sendero y la dictadura de Fujimori*. Lima: IEP, SER, EPAF. (Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2017) <http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/613/2/ideologiapolitica31.pdf>
- Calderón, J. (2016). *La ciudad ilegal: Lima en el siglo XX*. Magreb Producciones.
- Carrillo, S. y Cuenca, R. (2018). *Vidas desiguales: Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Chaparro, H. (2018). *Afectos y desafectos: las diversas subculturas políticas en Lima*. IEP.
- Chaparro, H. (2016). Las culturas políticas en Perú El caso de Lima (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <https://eprints.ucm.es/37907/1/T37280.pdf>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2004). *Hatun Willakuy Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: CVR. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/110702/2008-Hatun%20Willakuy.%20Versi%C3%B3n%20abreviada%20del%20Informe%20Final%20de%20la%20Comisi%C3%B3n%20de%20la%20Verdad%20y%20Reconciliaci%C3%B3n%20E2%80%93%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2004). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. CVR.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). (2003). *Informe final*. Recuperado de <http://cverdad.org.pe/ifinal/>
- Córdova, H., Llanos, E. y Roque, E., (2013). *Pensamiento filosófico en la Universidad San Marcos (1869-1909)*. Editorial Académica Española.
- Durand, F. (2018). *Odebrecht: la empresa que capturaba gobiernos*. Fondo editorial de la PUCP-OXFAM.
- Gonzales, O. (2001). *El Estado peruano durante el siglo XX. Aspectos teóricos y periodización. Anuario de Estudios Americanos*, 58(2), 611-632. Recuperado de <http://www.acuedi.org/ddata/9644.pdf>
- Gonzales, O. (2001). *El Estado peruano durante el siglo XX. Aspectos teóricos y periodización. Anuario de Estudios Americanos*, 58(2), 611-632. <https://doi.org/10.3989/acamer.2001.v58.i2.217>
- Gonzales, E. y Samamé, L. (1991). *El péndulo peruano políticas económicas gobernabilidad y subdesarrollo, 1963-1990*. Lima: IEP. Recuperado de http://bibliotk.iep.org.pe/bib_img/3330-8-1.pdf

- Gonzales, E. (1987). Crisis y democracia el Perú en busca de un nuevo paradigma de desarrollo. Lima: IEP. Recuperado de <http://lanic.utexas.edu/project/laop/iepd/dtd021.pdf>
- Grompone, R. (2009). Los movimientos sociales en el Perú y sus marcos explicativos [Introducción]. En R. Grompone y M. Tanaka (eds.), *Entre el crecimiento económico y la insatisfacción social: Las protestas sociales en el Perú actual* (pp. 9-58). IEP.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). Perú: percepción ciudadana sobre gobernabilidad, democracia y confianza en las instituciones, setiembre 2017-febrero 2018. INEI.
- Katayama, R. (2004). *Orden y libertad: Laso, Herrera y el debate sobre la soberanía política. Un estudio de los supuestos y filiaciones filosóficas* (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Krehoff, B. (2006) La ideología de Sendero Luminoso. Perú Político.com. Noticias, comentarios y análisis de actualidad sobre sociedad y política en el Perú. Consultado en 01 de febrero 2018. <http://www.perupolitico.com/?p=356&page=4>
- Llanos, E. (2016). *La democracia y el progreso providencial. Análisis e interpretación de los conceptos: democracia, república, progreso y providencia en la filosofía política desarrollada en la Facultad de Letras de San Marcos a fines del siglo XIX y principios del XX (1869-1909)*. Fondo Editorial de la Universidad Agraria La Molina.
- Llanos, E. (2015). El progreso providencial. Análisis e interpretación conceptual de la filosofía política desarrollada en la Facultad de Letras de San Marcos a fines del siglo XIX (1869-1909). *Desde el Sur*, 7(2), 293-316. <http://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/128/273>
- Llanos, E. (2013). *Análisis y relación de los conceptos: democracia, república, progreso y providencia en la filosofía desarrollada en la Facultad de Letras de la UNMSM a fines del siglo XIX (1869-1909)* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]
- López, S. (2006). *Democracia y gobernabilidad: actores, instituciones y condiciones*. Lima, Perú. Recuperado de ropuestaciudadana.org.pe/red/apc-aa/archivos-aa/068d5099c088d67686280321657b29ee/_43_Democracia_y_gobernabilidad.pdf
- Lynch, N. (2009). *El argumento democrático sobre América Latina La excepcionalidad peruana en perspectiva comparada*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.nicolaslynch.com/sites/default/files/libros/libro.pdf>
- Mannarelli, M. (2018). *La domesticación de las mujeres: patriarcado y género en la historia peruana*. La Sinistra Ensayos.
- Manrique, N. (2006). *Democracia y Nación. La promesa pendiente, La democracia en el Perú: proceso Histórico y agenda pendiente*. Lima: PNUD. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/421/238.%20La%20democracia%20en%20el%20Per%C3%BA%20Proceso%20hist%C3%B3rico%20y%20agenda%20pendiente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Alier, J. (2005). *El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Antrazyt.
- Martuccelli, D. (2021). *La sociedad desformal. El Perú y sus encrucijadas*. Edições Plataforma Democrática. http://www.plataformademocratica.org/Arquivos/La_Sociedad_Deformal.pdf
- Palma, C. (1897). *El porvenir de las razas en el Perú* [tesis de bachiller inédita, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]
- Pease, H. y Romero, G. (2014). *La política en el Perú del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Pérez, H. (1878). *El elemento popular y democrático es el que ha hecho más a favor de la civilización* [tesis de bachiller inédita, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]
- Perumin-Convención Minera. (2015). *José de Echave: «No estamos sacando lecciones de los conflictos sociales»* [nota de prensa]. <https://www.convencionminera.com/perumin32/index.php/prensa/407-nota-de-prensa-228>
- PNUD. (2016). *Informe regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso*. Nueva York: PNUD. Recuperado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/50228-undplac-web.pdf>

- PNUD. (2013). *Informe regional de desarrollo humano 2013-2014 Seguridad Ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina*. Nueva York: PNUD. Recuperado de <http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Informe%20completo.pdf>
- Polar, J. (1878). *La revolución social causada por el establecimiento del cristianismo era indispensable para la idealización del progreso* [tesis de bachiller inédita, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]
- Portocarrero, G. (2012/1998). *Razones de sangre. Aproximaciones a la violencia política*. (2da ed.). Lima. Fondo editorial PUCP. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/fondoeditorial/wp-content/uploads/sites/296/2018/05/Razones-de-sangre-2da-ed.pdf>
- Poulsen, K. (2018). *¡Somos ciudadanas! Ciudadanía y sufragio femenino en el Perú*. PUCP-Jurado Nacional de Elecciones.
- Quiroz, A. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: IEP.
- Rivara de tuesta, M. L. (2000) *Tres ensayos sobre la filosofía en el Perú*. Lima: UNMSM, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Fondo Editorial.
- _____ (2000). *Filosofía e historia de las ideas en el Perú y Latinoamérica*. Lima : Fondo de Cultura Económica.
- Salazar, A. (1967). *La filosofía en el Perú*. Lima: Universo.
- _____ (1965). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*. Lima: Francisco Moncloa.
- _____ (2000). *Filosofía e historia de las ideas en el Perú y Latinoamérica*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Rivara de Tuesta, M.L. (2000). La entrevista entre Bolívar y San Martín. En *Filosofía e historia de las ideas en el Perú* (tomo II), pp. 110-221. Fondo de Cultura Económica - FCE.
- Sartori, G. (1988). *Teoría de la democracia*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Tanaka, M. (2005). *Democracia sin partidos Perú, 2000 2005 Los problemas de representación y las propuestas de reforma política*. IEP.
- Tanaka, M. (1998). *Los espejismos de la Democracia. El colapso del sistema de partidos en el Perú, 1980-1995, en perspectiva comparada*. Lima: IEP. Recuperado de http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/108/1/tanaka_losespejismosdelademocracia.pdf
- Vergara, A. (8 de junio del 2021). *Tiempos recios en Perú. Opinión*. The New York Times. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2021/06/08/espanol/opinion/elecciones-peru.html>
- Villasante M. (2016). La violencia política en el Perú 1980-2000. Sendero Luminoso contra el estado y la sociedad. Ensayo de antropología política de la violencia. Paris. L'Harmattan. IDEHPUCP. Consultado en 02 de febrero 2018. <http://cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2017/06/28160020/pub069laviolenciapoliticaenelperu.pdf>



La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza

Freire's ontological perspective on the awakening of the student's conscience through teaching

Edward Faustino Loayza-Maturrano^{1*} 

¹Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: edwloma@lamolina.edu.pe

* <https://orcid.org/0000-0002-1359-8414>

Recibido: 22/03/2022; Aceptado: 15/06/2022; Publicado: 30/06/2022

Resumen

En el centenario del nacimiento de Paulo Freire, la interpretación de la opresión y la liberación en *Pedagogía del oprimido* todavía tiene un valor humano a través de las culturas, el espacio y el tiempo, e inspira a los educadores a repensar la enseñanza, pues la conciencia subjetiva de los estudiantes está oscurecida desde una perspectiva ontológica. Este estudio teórico analiza desde esta perspectiva el descubrimiento de un nuevo estudiante y un nuevo docente: un estudiante con ejercicio de la conciencia subjetiva en la enseñanza y un docente con mayor eficacia, que supera las barreras de la desigualdad mediante la pedagogía del diálogo y el cultivo de la conciencia crítica del estudiante con el propósito de dignificarlo a través de su rol agente en las actividades de enseñanza, que le es negado en la actualidad. Asimismo, se establecen algunas discusiones y soluciones prácticas para lograr un cambio en la educación y la enseñanza.

Palabras clave: Paulo Freire, ontología, conciencia subjetiva, pedagogía del diálogo.

Abstract

On the centenary of Paulo Freire's birth, the interpretation of oppression and liberation in *Pedagogy of the Oppressed* still has a human value across cultures, space and time, inspiring educators to rethink teaching, as the subjective consciousness of students is obscured from an ontological perspective. This theoretical study analyzes from an ontological perspective the discovery of a new student and a new teacher. A student with the exercise of subjective awareness in teaching and a teacher with greater efficiency overcoming the barriers of inequality through the pedagogy of dialogue and the cultivation of the critical conscience of the student with the purpose of dignifying the student through his agent role in teaching activities that is currently denied. In addition, some discussions are established, practical solutions to achieve a change in education and teaching.

Keywords: Paulo Freire, ontology, subjective consciousness, pedagogy of dialogue.

Forma de citar el artículo: Loayza-Maturrano, E. (2022). La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza. *Tierra Nuestra*, 16(1), 25-33. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1891>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1891>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

La subjetividad es un concepto clásico en el campo de la educación. Los círculos académicos han llevado a cabo extensas discusiones en torno a la subjetividad de la enseñanza y a la subjetividad de los docentes y estudiantes mismos, y, a partir de ello, se han formado algunos enfoques representativos. Desde una perspectiva teórica metafísica, ya desde la década de 1990, los estudiantes se han convertido realmente en el cuerpo/objeto/fin principal de la educación. Asimismo, a partir de esta perspectiva de la práctica metafísica, las reformas educativas implementadas por los gobiernos en Latinoamérica, con el transcurso del tiempo, se han posicionado en el nivel de los conceptos ideológicos y el diseño de políticas, y han destacado gradualmente la posición dominante y la iniciativa de los estudiantes en la educación y en el proceso de enseñanza (Freire, 2005).

Por otra parte, las investigaciones previas que centran su atención en la subjetividad de los estudiantes, por lo general, son una serie de investigaciones de educación temática o estudios fenomenológicos de sujetos, o también se encargan de las relaciones de desarrollo de los estudiantes. Se puede observar que, ya sea a nivel de la investigación teórica o de la aplicada a la educación, la subjetividad de los estudiantes se entiende como un ámbito principal de aprendizaje (Misiaszek y Torres, 2019; Webb, 2020; Stonebanks, 2021).

El educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), uno de los más importantes del siglo XX, señaló que la persona a educar se convierte en objeto de enseñanza y se sumerge gradualmente en una especie de discurso acumulado (Freire, 2005; Jover y Luque, 2020). La filosofía educativa de Freire transmite tal idea ontológica: la conciencia de la liberación es la existencia de los oprimidos, y el despertar de la conciencia de la liberación puede hacer que estos se conviertan en sujetos de autoliberación, en lugar de esperar pasivamente la liberación del opresor o la redención de los revolucionarios. Esta idea ontológica es muy esclarecedora para que se reexamine el clásico problema de cómo motivar a los estudiantes a ser sujetos conscientes y autónomos en su aprendizaje (Freire, 2005; Sánchez-Valverde, 2018).

En tal sentido, los estudiantes deben participar en el proceso de *liberación* de la autosubjetividad como actores con conciencia subjetiva. En el centenario del nacimiento de Freire, este artículo teórico intenta abordar la perspectiva ontológica de la expresión a partir de las investigaciones existentes para comprender al estudiante desde un nivel más específico y desde la microconciencia subjetiva (Freire, 2005; Loayza, 2019; Rodríguez, 2020). La situación oprimida de la conciencia subjetiva de los estudiantes, desde la perspectiva de la ontología, permite comprender que la conciencia subjetiva de

los estudiantes se expresa mediante la predisposición emocional y el juicio de valor para participar en la enseñanza. De este modo, es posible determinar si los estudiantes están dispuestos a participar en la enseñanza como asignatura/área curricular y en qué medida. Asimismo, es un criterio importante para juzgar el grado de participación de los estudiantes en la enseñanza y también es una medida de su subjetividad como referencia principal.

2. Método

Con respecto al diseño de la investigación, esta es teórica y se centra en el método de investigación cualitativo. Se realizó un análisis documental e interpretativo de los principios filosóficos ontológicos expuestos en *Pedagogía del oprimido*, obra filosófica-pedagógica de Paulo Freire, en contraste y concomitancia con la realidad educativa peruana actual (Loayza-Maturrano, 2021).

Por otro lado, en lo que concierne a los participantes, se aplicó un cuestionario a 52 estudiantes del quinto grado del nivel secundario de una institución educativa del distrito de La Molina. El grupo de edad de los participantes abarcó de los 16 a los 18 años; asimismo, 29 fueron del género femenino, y 23, del masculino. La selección de los encuestados se realizó mediante una muestra por conveniencia determinada por la disponibilidad de acceso y por el agrupamiento por secciones en el momento de la aplicación del instrumento.

Con respecto a los instrumentos, se realizó la recolección de la información a través de una encuesta realizada mediante un muestreo opinativo (Loayza, 2006). Se plantearon 13 preguntas abiertas de respuesta breve, a saber:

- ¿Crees que las reglas y valores de la escuela son adecuados para tu formación? y ¿por qué?
- ¿Te gustaría participar en la planificación de la enseñanza para seleccionar contenidos y competencias que luego se enseñarán en aula? (fundamenta tu respuesta).
- ¿Crees que tu participación es importante para determinar qué se ha de enseñar en la escuela?
- ¿Cómo aportarías para determinar las actividades de enseñanza?
- ¿Qué ideas tienes sobre la enseñanza? y ¿por qué?
- ¿Cómo debería ser la enseñanza en la institución educativa?
- ¿Crees que los estudiantes debieran participar en la enseñanza también, además del aprendizaje?
- ¿Qué cambiarías del contenido de tus asignaturas

o áreas curriculares?

- ¿Sientes miedo de tener responsabilidad sobre la enseñanza? y ¿por qué?
- ¿Cómo harías más agradables tus clases?
- ¿Los estudiantes también pueden enseñar en las aulas? y ¿por qué?
- ¿Cómo crees que se motivaría mejor para el aprendizaje? y ¿por qué?
- ¿Crees que es importante que tomes conciencia del papel activo que debieras tener en la enseñanza?

Finalmente, en cuanto al procedimiento, la forma de aplicar el instrumento fue individual y tuvo una duración de 25 minutos. Los datos se recopilaron en mayo de 2022. También, con el propósito de ampliar y precisar la información, se procedió a la triangulación de la información de las respuestas. A un grupo piloto de 16 estudiantes se le aplicó la prueba de confiabilidad del instrumento con las respuestas y observaciones planteadas por los encuestados y se obtuvo una fiabilización de 0,814 del test de consistencia interna del cuestionario Kuder-Richardson-20. Además, el análisis de la información se realizó considerando un análisis teórico-cualitativo e interpretativo de los resultados, para lo cual se emplearon los rangos porcentuales más importantes, así como los principios filosófico-pedagógicos planteados en la obra *Pedagogía del oprimido*.

3. Resultado y discusión

Según el reanálisis de *Pedagogía del oprimido*, desde una perspectiva ontológica surge la necesidad de esclarecer varios aspectos imprescindibles para alcanzar la liberación de la ignorancia y la autosuperación del estudiante: (a) aclarar la connotación de la conciencia subjetiva de los estudiantes; (b) establecer las razones de la falta de conciencia subjetiva de los estudiantes en la enseñanza; (c) combatir el miedo de los estudiantes a la libertad de su propia asignatura o área curricular.

3.1 Aclarar la connotación de la conciencia subjetiva de los estudiantes

A diferencia de los animales, el hombre no solo existe; también es un ser consciente (es lo que Heidegger llama existencia del «yo-para-usted») (Webb, 2020). Las personas son tales en esencia cuando existen insistentemente en la búsqueda de la superación personal y se liberan del estado negativo e inhibido; en esos términos, pueden trascender las circunstancias limitadas por el espacio y el tiempo, y alejarse de la opresión (Misiaszek y Torres, 2019).

En este contexto, la *conciencia* es el concepto central de la filosofía educativa de Paulo Freire. Ello implica que, al promover la autoconciencia de los oprimidos, estos pueden reconocerse a sí mismos como los dueños del proceso (Freire, 2005). Generalmente, a los estudiantes se les enseña y ellos son el cuerpo principal de la enseñanza y la autoeducación. Sin embargo, el descubrimiento de las personas, en el dominio de la enseñanza, debe incluir también el develamiento de la conciencia subjetiva de los estudiantes con el propósito de que ellos se sumerjan en la situación y función de la enseñanza, es decir, en la autocomprensión, y de esta forma, se conviertan en un yo consciente. Se trata de una tarea no tan sencilla, debido a que la comprensión humana es la más compleja (por las múltiples variables preexistente en el sujeto) y porque supondría pasar gradualmente del valor externo al interno (Freire, 2005; Stonebanks, 2021).

Por otro lado, desde la perspectiva de la ontología, la conciencia del sujeto es la base del ser humano, cuerpo y esencia de la subjetividad humana. La conciencia subjetiva se refiere al conocimiento del individuo del lugar subjetivo y de la tendencia conductual en el conocimiento, que a menudo se refleja en su personalidad independiente y en sus percepciones únicas, las cuales se muestran en las actividades prácticas (Freire, 2005). La conciencia subjetiva es la fuerza impulsora interna que promueve el crecimiento y el desarrollo de las personas de acuerdo con la verdadera forma de vida. Asimismo, ayuda a los individuos a formar una ideología independiente y crítica, y asegura que estos aún puedan emitir juicios y controlar su destino en todas las etapas de la vida de manera autónoma y prudente después de dejar la escuela y la familia paterna.

La categoría «conciencia del sujeto» implica la connotación esencial de subjetividad, pero, hasta ahora, los académicos peruanos se han centrado en el grado de discusión de la subjetividad del estudiante o el grado de relación, y han colocado la subjetividad del estudiante en el gran círculo de la naturaleza, la sociedad, etc. Los investigadores se han centrado en el estado de sujeto y objeto entre profesores y estudiantes, y han explorado quién es el sujeto y quién es el objeto en la enseñanza; es menos probable discutir la subjetividad en la enseñanza desde la conciencia subjetiva de los estudiantes como personas independientes (Stonebanks, 2021).

Desde la perspectiva de la ontología, la conciencia subjetiva de los estudiantes se puede racionalizar desde dos aspectos: (a) ¿cómo se explica la reflexión sobre el estado de objeto de enseñanza del estudiante y su lucha por el estado de sujeto de enseñanza? y (b) ¿cómo afecta en el estudiante el desconocimiento de la enseñanza preformada y su no participación ni toma de conciencia frente a ello?

La «reflexión sobre el estado del objeto» se refiere a la reflexión consciente de los estudiantes sobre el estado de estar alienado como objeto en la enseñanza, y al reconocimiento real de su estado como objeto espiritual inconsciente; el «luchar por el estado del sujeto» significa que los estudiantes son conscientes de que están enseñando, de que cumplen una función de enseñantes del que no son conscientes. Por tanto, después de ser consciente del estado del objeto, el estudiante se puede convertir en un sujeto activo con capacidad de pensamiento y acción independiente para participar en la lucha por el estado de autosubjetividad y liberar al yo de la situación de oprimido (Freire, 2005).

La falta de iniciativa de los estudiantes en la enseñanza del adoctrinamiento se debe principalmente a ignorar las leyes cognitivas y los intereses individuales de los estudiantes (de sí mismos) como cuerpo principal. Los docentes determinan subjetivamente el proceso de enseñanza y conectan las conclusiones del conocimiento existente con los estudiantes.

La creencia de que los profesores están bien informados sobre los estudiantes y que aquellos son los custodios del conocimiento hace que estos reciban conocimientos de los maestros, pero este tipo de conocimiento carece de vitalidad. Aunque este se transmite de los maestros a los estudiantes, los estudiantes no se han convertido realmente en maestros del conocimiento. El conocimiento de los estudiantes a través de la instrucción de enseñanza no les aporta la verdad.

El desarrollo positivo de la vida inhibirá la iniciativa de los estudiantes. En la experiencia de la enseñanza, la mayoría de los profesores cambian de orientación o de «enfoque» (enfoque por competencias, por ejemplo) en cuanto al método de enseñanza, pero inculcan docencia y desde la docencia. En fin, son el conocimiento y los comportamientos de un maestro que tiene conciencia de que los estudiantes son ignorantes. Esto será así, siempre y cuando los profesores no hayan reconocido la subjetividad de los estudiantes al aprender, tanto desde el nivel ideológico como desde el de la acción, y les pidan que traten conscientemente a los estudiantes como ignorantes. Los métodos de armonía y eufemismo (aprendizaje por competencias, por ejemplo) siguen siendo la enseñanza del adoctrinamiento en esencia, y la forma externa es la enseñanza que oprime la conciencia subjetiva de los estudiantes (Loayza, 2020).

Por otro lado, debe considerarse el ocultamiento generativo de los estudiantes en la enseñanza preformada. Esta se manifiesta principalmente en el hecho de que los profesores se apegan a las presuposiciones sobre la enseñanza en el proceso de realizarla y persiguen en exceso la implementación fiel del diseño. Este es un tipo de pensamiento de enseñanza que establecen la naturaleza y las leyes del

conocimiento, en primer lugar, y que sigue el primer entorno para llevar a cabo la enseñanza. Se trata de un proceso interactivo de prefabricación y generación. Una vez que los profesores enfatizan demasiado en la prefabricación y la adaptación de los estudiantes al diseño de la enseñanza, la generatividad de los estudiantes es inevitablemente exprimida. Este tipo de enseñanza preformada a nivel micro es a veces invisible, incluso tan sutil que es difícil para las partes darse cuenta. Por ejemplo, los diseños de problemas de algunos maestros tienen tendencias obvias, lo que hace que los estudiantes sientan que los están persuadiendo para que aprendan algunos saberes acerca de los cuales no tienen el más mínimo interés.

El pensamiento de los estudiantes en realidad lo hace el maestro, el maestro mismo. Por ejemplo, en el caso del diseño y la aplicación de las fichas o formularios instruccionales, hay una fuerte regla subjetiva de enseñanza. Por consiguiente, la conciencia guiada del estudiante es un tipo de enseñanza que suprime la conciencia orientada hacia el estudiante.

Todo lo anterior lleva a un modelado, es decir, la falta de singularidad de los estudiantes en la enseñanza modelo. Esta se manifiesta principalmente en la naturaleza de los profesores y estudiantes: docentes oprimidos y estudiantes oprimidos (Freire, 2005; Sánchez-Valverde, 2018).

La educación posmoderna presta más atención a la integración de la enseñanza y la sociedad, la economía, la política y la cultura modernas, y establece demasiados estándares y reglas para el desarrollo de los estudiantes *a priori*. Esto se constituye en programas de enseñanza que fabrican «productos educativos» estándar. El modelo de enseñanza debiera enfatizar el proceso sin una consideración completa y más bien abierta a modificaciones pertinentes (Fernández, 2018).

La única responsabilidad de la enseñanza es preparar a los educadores para las diversas regulaciones de otros tiempos. En estos términos, la enseñanza que se subordina ciegamente a propósitos externos carece de atención al valor independiente; en consecuencia, la educación de los estudiantes, sus propios valores y su conciencia se «pierden» en un estándar establecido por los educadores. De esta forma, una educación demasiado unificada suprime el desarrollo de la personalidad, y afecta la subjetividad, la creatividad y la potencialidad de las personas. A menudo solo crea personas mediocres y dificulta crear talentos con creatividad y espíritu emprendedor (Loayza-Maturrano, 2021b).

3.2 Razones de la falta de conciencia subjetiva de los estudiantes en la enseñanza

La pérdida de la autoconciencia del estudiante se manifiesta en (a) el estado de objeto pasivamente

aceptado de los estudiantes en la enseñanza y (b) la falta del deseo de expresar su voluntad. De esta forma, la autoconciencia se oscurece en el contexto de una expresión de enseñanza desigual. En la docencia, las razones que llevan a los estudiantes a un estado de ignorancia incluyen los tres aspectos que se explican a continuación.

3.2.1 La doble limitación: la tradición cultural y el entorno docente

En la sociedad actual, se entiende al maestro como una persona centrada en su rol de enseñanza como agente del cambio y de progreso social, por lo que se le honra y enaltece. Esta condición, sumada a una pedagogía para la formación y al papel rector de la familia en el desarrollo de la educación, está profundamente arraigada en la conciencia de las personas, aunque no se cumpla cabalmente. Con el tiempo, esta convicción provoca en la sociedad la habituación sustentada en una ideología que se ampara en la autoridad sobre el conocimiento por parte del docente.

En este sentido, la «subjetividad» refiere a un sistema cultural y a un hábito psicológico que existen antes del individuo y que lo dotan de una determinada identidad social. Tanto los profesores como los estudiantes son afectados por lo «habitual» de la «autoridad del profesor» en diversos grados (Freire, 2005). Están atrapados en una situación opresiva del ambiente de enseñanza. Por lo tanto, la orientación teórica de los valores de enseñanza de los profesores y su propia orientación de valores de comportamiento en la práctica docente aparecen a menudo en la enseñanza. En suma, se evidencia que lo principal es el profesor: los estudiantes esperan al maestro y su enseñanza. Este tipo de condición hace que los profesores ejerzan presión sobre su propia enseñanza (Fernández, 2018).

Además, el entorno de enseñanza está oculto y es fuerte. En consecuencia, cambia el estado subjetivo de los estudiantes, quienes se habitúan a un papel fijo al ingresar a la escuela. Este tipo de situación extrínseca llena de reglas y regulaciones los conduce por una especie de discurso constreñido y opresivo. Asimismo, los valores establecidos, la ética, el conocimiento, el pensamiento, la pedagogía, etc. que encuentran los estudiantes en esta situación son dignos de su autoconocimiento (Loayza, 2019). Por ello, los jóvenes internalizan la autoridad de los padres a través de la rígida estructura de relaciones enfatizada por la escuela.

3.2.2 La ambigüedad y la dislocación de la visión del sujeto en la reforma docente

Frente al dilema acerca de que la conciencia subjetiva

de los estudiantes está oprimida, los reformadores de la educación han propuesto repetidamente que se respete la subjetividad de los estudiantes en el aula. En estos términos, la forma de devolver el aula a los estudiantes consiste en darles protagonismo. En opinión de Freire, es una tarea difícil mantener el poder del opresor sin cambiar el pensamiento pasivo de los oprimidos. En este caso, la revolución superficial es el origen del problema. Por tanto, los oprimidos (los estudiantes) deben unirse a las filas de la revolución y deben ser críticamente conscientes de su posición dominante en la transformación del mundo.

Los estudiantes carecen de la experiencia en general y también de la experiencia de participar en la reforma docente con conciencia subjetiva. Por tanto, después de la reforma del currículo por competencias, es solo una fantasía desear que los estudiantes se conviertan en sujetos de aprendizaje subjetivos. Por lo tanto, la reforma de la enseñanza debe ser práctica e incluir al estudiante «oprimido». En la reforma docente que cambia el estatus oprimido de los estudiantes y los convierte en maestros del aprendizaje, este tipo de tierra maestra no solo se refleja en su propósito (Álvarez, 2018): el resultado también debe proyectarse en la participación de los estudiantes en el proceso de reforma como maestros de la autoliberación para que puedan aprender y alcanzar la autonomía. Se puede observar que el despertar de la conciencia subjetiva de los estudiantes no es una concesión ni mucho menos un regalo, sino un retorno a la naturaleza de la enseñanza del aprendizaje de niños, adolescentes y adultos. En precisión, ayuda a profesores y estudiantes a convertirse en la existencia real de la vida.

3.2.3 El miedo de los estudiantes a la libertad de su propia asignatura

El existencialismo cree que en el comienzo del hombre no hay nada y que solo al final las personas deben convertirse en algo. Así, el hombre se crea a sí mismo según su propia voluntad. Esto demuestra que las personas nacen con el instinto de buscar la libertad y confían en este para abrirse camino hacia posibilidades ilimitadas. Esta es la estipulación de todos y la garantía de la posibilidad de que los estudiantes se conviertan en sujetos de aprendizaje. Sin embargo, que las personas persigan la realización del sujeto libre y proactivamente también implica la elección y asunción de la responsabilidad total de la propia elección; es decir, tener la naturaleza absoluta para asumirla libremente, lo que genera un enorme y pesado sentido de responsabilidad al individuo (Noguera, 2021).

Al respecto, Freire puntualizó que los oprimidos sufren la dualidad establecida por ellos mismos y por el opresor, que han interiorizado en la conciencia.

Así, al preguntárseles por las propias regulaciones de las personas, indican que anhelan la libertad, pero al mismo tiempo le temen, debido a la «habitación» o la «responsabilidad absoluta» (Freire, 2005).

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes evidencian, en las respuestas abiertas, que más del 76% cree que en la escuela no se propicia la creatividad juvenil. Este porcentaje considera, además, que se siente limitado para desarrollar iniciativas propias. Por otro lado, el 68.7% cree que es necesario que los estudiantes participen en la enseñanza con algunos proyectos deportivos y artísticos, lo cual manifiesta que no hay muchos canales de participación de los estudiantes en las actividades durante el año lectivo. Finalmente, el 89.7% expresa que sienten miedo a las responsabilidades, principalmente sobre aquello que no conocen como es el caso de la enseñanza.

3.3 El camino del despertar de la conciencia subjetiva de los estudiantes desde la perspectiva de la ontología

La educación humanitaria propone una especie de autoeducación. En esos términos, la pedagogía de la persona que la expresa libremente surge de lo ontológico. Entonces, enseñar la emancipación desde la perspectiva de la ontología exige la participación de los oprimidos en el proceso de elaboración cuidadosa de la pedagogía de la emancipación. Esto implica que, si se quiere cultivar estudiantes con sentido de subjetividad, se necesita establecer un camino educativo basado en su participación activa.

Un primer reto consiste en romper las barreras de desigualdad entre profesores y estudiantes, y reconstruir, entre ellos, una relación democrática. Debido a la influencia del pensamiento tradicional de la autoridad del maestro, existe una visión dualista del maestro y el estudiante en la enseñanza. Los maestros son considerados personas de autoridad y veracidad. A modo de derecho de la conciencia subjetiva, hay una clara distinción entre profesores y estudiantes (Loayza-Maturrano, 2021b).

Asimismo, en la educación contemporánea, la relación tradicional y no democrática profesor-estudiante se ha vuelto cada vez más inadecuada para el desarrollo de la educación y la sociedad, y ha sido gradualmente criticada y resistida por cada vez más personas. Solo una relación democrática profesor-estudiante puede crear sujetos con conciencia subjetiva. Por tanto, es fundamental volver a comprender y construir una relación profesor-estudiante democrática.

En primer lugar, en cuanto a su función docente, con ventajas en estatus y conocimientos, los maestros deben desprenderse activa y adecuadamente de su estatus superior y asumir todas las responsabilidades educativas. Si los profesores son siempre autoritarios;

entonces, ordenarán, y los estudiantes se sentirán abrumados por las consignas. Por el contrario, si los profesores son democráticos y no hay diferencias entre estos y sus estudiantes en el contexto de la enseñanza, se logrará mayor eficacia y compromiso educativo. Por lo tanto, los propios docentes deben darse cuenta de que no son los dominadores y maestros de la enseñanza, sino los guías y oyentes.

Los docentes no conocen el impacto de las tareas en los estudiantes, ni cómo ellos a través de estas actividades de extensión logran construir conocimientos y habilidades por sí mismos. La verdadera educación no se consigue a través de la actividad de un solo lado/agente (el docente), sino cuando el otro lado/agente (el estudiante) asume su rol para la enseñanza y ambos elementos logran estar relacionados entre sí (Fernández, 2018). El docente no puede pensar sin los demás y estos no pueden pensar por él. La relación ontológica de animar a los profesores a desencantarse de sí mismos enfatiza su valor antes que la pérdida de autoridad. De esta forma, a través de esa mancomunidad, los profesores pueden maximizar su propia enseñanza (Loayza, 2016).

En segundo lugar, en el desencanto de sí mismo, el docente también debe ceñirse a su conciencia subjetiva como docente y no reducirse por completo a ser un productor del aprendizaje de los estudiantes, lo cual implicaría descuidar sus responsabilidades y rectorías como docente formador en horizontalidad. Al describir la relación entre la opresión y los oprimidos, Freire siempre enfatizó el punto de vista de que la posesión de algunas personas no debe representar una amenaza para la posesión de otros, y no debe consolidar el poder de los primeros para abrumar a los segundos (Noguera, 2021). De hecho, tanto el opresor como el oprimido cargan con el estigma de la opresión, por lo que la liberación debe ser para ambos. Por tanto, desde la perspectiva de la ontología, no es posible afirmar que, en el transcurso de la revolución, una persona liberó a otra: más bien una persona es uno mismo y los seres humanos se liberan unos a otros en los intercambios y la cooperación (Vera y Massón, 2018).

En consecuencia, la conciencia subjetiva de los estudiantes y la de los profesores no están en una relación dualista, sino complementaria; la enseñanza de la conciencia subjetiva se forma y comparte en el trabajo de profesores y estudiantes. En un entorno de enseñanza sin barreras, la enseñanza y el aprendizaje se promueven mutuamente y los discípulos no necesitan ser inferiores a los maestros. No obstante, los maestros deben ser mejores que los discípulos para formar una relación democrática maestro-estudiante basada en su respectiva conciencia subjetiva (Vera y Massón, 2018).

Un segundo reto es el de fortalecer el propósito subjetivo de enseñar y cultivar el pensamiento

crítico de los estudiantes. Una de las principales características de los estudiantes encuestados es que tienen una comprensión más o menos sólida de los conocimientos básicos y una moderada capacidad para desarrollar exámenes; no obstante, su capacidad para innovar es relativamente débil. Ello hace que un docente adecuado enseñe pedagogía sin la opresión de la conciencia subjetiva para que no provoque que los estudiantes consideren a su propia conciencia subjetiva como un conocimiento pasivo. De hecho, cuanto más conocimiento tengan los estudiantes, serán mejores transformadores de su medio, con conciencia crítica generada por la intervención efectiva en el mundo. De mantenerse lo contrario, los estudiantes serán gradualmente domesticados, perderán su pensamiento crítico y capacidad creativa, y caerán en la condición oprimida de la conciencia subjetiva (Bhattacharya, 2020).

Por ello, para convertirse en humanos del futuro, no pueden participar en la lucha como objetos. Si se quiere que los estudiantes se conviertan en sujetos de la vida con conciencia subjetiva, los docentes deben ser sujetos de enseñanza crítica de sus estudiantes. En primer lugar, estos deben tener un sentido de responsabilidad por su propio aprendizaje y debilitar su dependencia de los maestros y los padres. Para mejorar este aspecto, los profesores pueden darles las conclusiones del conocimiento de forma completa y los estudiantes deben quedarse con un proceso de exploración independiente (Bhattacharya, 2020). Por ejemplo, los docentes pueden construir una especie de aprendizaje del conocimiento situacional, que conduce a la generación de conocimiento de estudiantes-docentes-estudiantes, con lo cual se reproduce y reflexiona sobre los antecedentes y procesos de generación del conocimiento.

Este puede ser un método de enseñanza al estilo de un «retrato» del saber en lugar de un «recuento» del conocimiento. Es una *exploración independiente* en lugar de una *aceptación pasiva*, lo cual es beneficioso para cultivar la conciencia crítica de los estudiantes. Además, todo ello debe basarse en el nivel de currículo, la enseñanza y la evaluación (Loayza, 2016).

Los estudios han demostrado que cuando la libertad de elección de los estudiantes es mayor, también lo es su aprendizaje (Maviglia, 2019). La evaluación docente se enfoca en que los estudiantes participen en la evaluación. Lo real en el proceso debe ser superior. En el proceso de participación activa, comprenderán que, además de la aceptación pasiva, también pueden construir activamente, y luego formar gradualmente el pensamiento crítico, la autoconciencia, la autonomía y la responsabilidad.

El tercer reto consiste en cambiar la forma de expresión de la enseñanza a través del lenguaje y estimular el aprendizaje mediante la enseñanza del

diálogo. Desde un punto de vista antropológico, la posesión y el uso del lenguaje tienen un significado de gran alcance. El lenguaje guía a los individuos en el mundo desde el principio. Es imposible para todos los que creen en el lenguaje pensar en el mundo más allá de los límites de esta interpretación (Loayza-Maturrano, 2021a). Sin embargo, el uso del lenguaje en la enseñanza actual a menudo se centra en su naturaleza instrumental; lo considera una herramienta para impartir conocimientos e ignora su capacidad para guiar las creencias y la conciencia de los estudiantes (Loayza, 2009). Por ejemplo, el lenguaje de instrucción en el método de enseñanza se enfoca en la naturaleza del conocimiento, presta atención a su lógica y excluye invisiblemente la conciencia del sujeto, la de los estudiantes.

La forma de enseñar el diálogo en la horizontalidad de niveles, el diálogo para el aprendizaje, el diálogo profesor-estudiante y la corrección en la interacción desarrollan el entusiasmo de los estudiantes por aprender. En opinión de Freire, no importa cuán profundamente una persona esté sumergida en la *cultura silenciosa*; puede ver el mundo críticamente a través del diálogo y el contacto con los demás. Por tanto, es a través de los diálogos como los estudiantes obtienen gradualmente el uso del lenguaje para nombrar el mundo. Así, cuando los profesores y los estudiantes aprenden textos en modo de diálogo, no solo prestan atención al conocimiento en sí mismo; también atienden al proceso de generación del conocimiento y a la manifestación del significado de la vida individual en el proceso de aprendizaje (Cerón y Gómez, 2021).

Por lo tanto, el gran propósito de una educación verdaderamente liberadora consiste en guiar a los estudiantes a participar en el proceso de descubrimiento y desarrollo del conocimiento, de modo que puedan obtener una resonancia psicológica y la aceptación del conocimiento que han aprendido, y luego ganar el sentido de la dignidad del aprendizaje basado en la conciencia del sujeto.

Conclusiones

Se comprende que la conciencia del sujeto (de los estudiantes) está oscurecida por una enseñanza «opresiva», que se manifiesta principalmente en la enseñanza del adoctrinamiento, la enseñanza preformada y el modelo de enseñanza. Las razones de esta situación son las dobles limitaciones: (a) la tradición cultural y el entorno de enseñanza; (b) la separación de la visión subjetiva del sujeto en la reforma magisterial; y (c) el miedo de los estudiantes a ejercer la libertad en su propia asignatura o área curricular.

Desde la perspectiva de la ontología, para realizar el despertar de la conciencia subjetiva de los estudiantes

en la docencia, es necesario (a) romper las barreras de la desigualdad entre los docentes y los estudiantes; (b) reconstruir la relación democrática docente-discente; (c) fortalecer el propósito subjetivo de la enseñanza; (d) cultivar la conciencia crítica de los estudiantes; y (e) reformar la enseñanza en la forma de expresión del lenguaje con el fin de estimular el sentido de dignidad de los estudiantes en el aprendizaje a través de la pedagogía del diálogo.

Conflicto de intereses

El autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores

EFLM: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

Edward Faustino Loayza-Maturrano	edwloma@lamolina.edu.pe
	https://orcid.org/0000-0002-1359-8414

Referencias

- Álvarez, J. (2018). Desempolvar Pedagogía del oprimido. Relectura crítica a 50 años de su publicación. *Praxis Pedagógica*, 18(23), 1-29. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.23.2018.1-29>
- Bhattacharya, S. (2020). Education as empowerment: Review of pedagogy of the oppressed. *Journal of Political Science Education*, 16(3), 403-406. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1632715>
- Cerón, D. y Gómez, A. (2021). Antología de Paulo Freire para una pedagogía dialógica en el contexto de la posverdad en Colombia. (Tesis de Licenciatura). Universidad La Gran

Colombia. <http://hdl.handle.net/11396/7001>

- Fernández, I. (2018). Freire y la Pedagogía del Oprimido. *Revista Ensayos Pedagógicos* 13(16) 69-79. <https://doi.org/10.24215/23468866e067>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Quincuagésima quinta edición. (Primera edición 1970). Siglo xxi editores.
- Jover, G. y Luque, D. (2020). Relecturas de Paulo Freire en el siglo XXI: cincuenta años de Pedagogía del Oprimido. *Educación XXI* 23(2), 145-164. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25640>
- Loayza, E. (2006). Investigación cualitativa en Educación. *Investigación educativa*, 10 (18), 75-85. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3778>
- Loayza, E. (2009). La naturaleza epistemológica de la pedagogía: una resignificación cuantitativa-cualitativa. *Investigación Educativa*, 13(24), 169-177. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4136>
- Loayza, E. (2016). El sexto pilar de la educación: el saber productivo o el aprender a producir. *Tierra Nueva*, 11(1), 36-47. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v11i1.996>
- Loayza, E. (2019). Hermenéutica de la educación: análisis de las concepciones ideológicas para un proyecto educativo sostenible. *Tierra Nueva*, 13(1), 61-70. <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v13i1.1295>
- Loayza, E. (2020). La poética transcultural de José María Arguedas: Una didáctica social a través de la literatura. *Tierra Nueva*, 14(1), 25-31. Disponible en: <https://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/tnu/article/view/1500>
- Loayza-Maturrano, E. (2021 a). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdiviana*, 15(2), 89-100. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.1005>
- Loayza-Maturrano, E. (2021 b). Enfoques modernos para determinar el nuevo rol del docente. *Sciéndo*, 24(3), 177-183. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2021.023>
- Maviglia, D. (2019). The intercultural Perspective in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 387-395. <https://doi.org/10.13128/ssf-10812>
- Misiaszek, G., & Torres, C. (2019). Ecopedagogy: The missing chapter of Pedagogy of

the Oppressed. *The Wiley handbook of Paulo Freire*, 463-488. <https://doi.org/10.1002/9781119236788.ch25>

- Noguera, C. (2021). A pedagogia do oprimido: uma releitura pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, 27, (3), p. 612-627. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i3.12366>
- Rodríguez, L. (2020). *Paulo Freire: Pedagogía del oprimido*. (Trabajo de grado). Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19701>
- Sánchez-Valverde, C. (2018). Freire visto por Freire: la vigencia de la Pedagogía del oprimido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 9-21. <https://doi.org/10.35362/rie7823283>
- Stonebanks, C. (2021). (Re) discovering Pedagogy of the Oppressed. *LEARNing Landscapes*, 14(1), 379-391. <https://doi.org/10.36510/learnland.v14i1.1054>
- Vera, M. y Massón, R. (2018). Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (66), 1-10. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/176>
- Webb, D. (2020). Reinventing pedagogy of the oppressed: contemporary critical perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 69 (2), 259-260. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1851050>



Superstición y fantasía en «Gubi Amaya», de Juana Manuela Gorriti

Superstition and fantasy in «Gubi Amaya» by Juana Manuela Gorriti

Jim Anchante Arias^{1*} 

¹ Doctor en Literatura Peruana y Latinoamericana. Doctor en Estudios Iberoamericanos. Docente asociado del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: janchante@lamolina.edu.pe

* <https://orcid.org/0000-0002-0452-9353>

Recibido: 23/03/2022; **Aceptado:** 15/06/2022; **Publicado:** 30/06/2022

Resumen

El presente artículo es un análisis del relato «Gubi Amaya», de la escritora argentina Juana Manuela Gorriti. Dicho análisis se basa en la estructuración externa del relato, así como en la configuración de su mundo representado, vinculado con el contexto de la literatura gótica y el romanticismo. A partir de dicho vínculo, se busca demostrar que el relato en cuestión se identifica con una tendencia fantástica a partir de la categoría de superstición. El marco teórico empleado destaca la caracterización de lo fantástico como estrategia para la revelación del pensamiento supersticioso. Así, un elemento clave para entender esta propuesta estético-ideológica es la recuperación del mundo perdido de la infancia por parte de la narradora. Dicha recuperación, y el efecto fantástico que ello conlleva, se logra a través de un viaje espacio-temporal como posible llave del enigma en el relato. Ahora bien, se expresa a su vez un desdoblamiento del personaje que da título al texto, lo que conduce a la noción del doble como prototipo de la literatura fantástica. Para esclarecer este fenómeno paranormal, se emplea el concepto freudiano de lo siniestro, a partir de lo cual se busca aclarar si el accionar de la narradora en su búsqueda del pasado forma parte de la realidad o del mundo del sueño.

Palabras clave: fantástico, gótico, doble, siniestro, sueño.

Abstract

This article is an analysis of the story «Gubi Amaya» by the Argentine writer Juana Manuela Gorriti. This analysis is based on the external structure of the story, as well as on the configuration of its represented world, linked to the context of gothic literature and romanticism. From this link, the aim is to demonstrate that the story in question is identified with a fantastic trend from the category of superstition. The theoretical framework used highlights the characterization of the fantastic as a strategy for the revelation of superstitious thought. Thus, a key element to understand this aesthetic-ideological proposal is the recovery of the lost world of childhood by the narrator. This recovery, and the fantastic effect that this entails, is achieved through a space-time journey as a possible key to the enigma in the story. In addition, it expresses in turn a split of the character that gives

Forma de citar el artículo: Anchante, J. (2022). Superstición y fantasía en «Gubi Amaya», de Juana Manuela Gorriti. *Tierra Nuestra*, 16(1), 34-40. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1907>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1907>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

title to the text, which leads us to the notion of the double as a prototype of fantastic literature. To clarify this paranormal phenomenon, the Freudian concept of the sinister is used, with the objective to clarify whether the action of the narrator in her search for the past is part of reality or the dream world.

Keywords: fantastic, Gothic, double, sinister, dream.

1. Introducción

La narrativa de la escritora argentina Juana Manuela Gorriti (1818-1892) se inscribe dentro de la estética del Romanticismo y, siendo más específicos, algunos de sus relatos desarrollan una línea fantástica. María Cristina Arambel Guiñazú y Clarie Emilie Martin, por ejemplo, señalan que «en sus cuentos, Gorriti combina recursos fantásticos, supersticiones, magia, estados oníricos, síntomas cercanos a la locura y hechos para-científicos, que despiertan el interés de los lectores» (Arambel y Martin, 2001, p. 133). En el presente trabajo, se analiza los rasgos fantásticos de su relato «Gubi Amaya», incluido en su libro *Sueños y realidades* (la primera edición es de 1865), así como su vínculo con otra categoría que por lo general se relaciona con la teoría de lo fantástico y que es pertinente observar en aquel relato: el de la superstición.

«Gubi Amaya», más que un cuento, en un relato extenso (91 páginas en la edición empleada y que se incluye en la bibliografía), aunque, también sería polémico catalogarlo de *nouvelle* dentro de las convenciones que se manejan sobre este género. Siguiendo nuevamente a Arambel Guiñazú y Martin, la producción de Gorriti «que incluye la narración corta, así como la colección de cuentos (...) desafía los cánones literarios» (Arambel y Martin, 2001, p. 132). Sin embargo, no es nuestra intención reflexionar sobre la problemática en torno de su clasificación en tal o cual especie narrativa, sino concentrarnos en sus vínculos con las categorías mencionadas de lo fantástico y de la superstición. Para ello, consideramos pertinente analizar su estructura, así como el mundo representado que configura.

2. Estructura y mundo representado

El mundo representado o «diégesis» del relato muestra el retorno de un personaje (narrador-protagonista) a su patria, la cual tiene como referencia, por los nombres y datos mencionados, a la Argentina y específicamente a la zona del Salta como su correlato fáctico. Esta narradora-personaje, cuyo nombre es Emma (sin embargo, en varios pasajes ella oculta su identidad, además de emplear vestimenta masculina), es la protagonista del relato. Ello es curioso, ya que el texto se titula a partir de otro personaje, el salteador Gubi Amaya, cuyo rol no es tan relevante como el de la narradora. Para ver de manera más esquemática esta aparente contradicción, observemos que la estructura externa del relato presenta tres partes bien

definidas y subtituladas, las cuales se subdividen a su vez en apartados:

- Primera parte: Una ojeada a la patria (apartados del I al V con numeración romana)
- Segunda parte: Historia de un salteador (VI y VII)
- Tercera parte: Un drama en el Adriático (apartados del I al VI)

Si bien el personaje Gubi Amaya aparece (en forma expectante) al final de la primera parte y cumple un rol estelar en toda la segunda parte, antes de que esta termine, desaparece, y, en la tercera parte, ni siquiera es mencionado. Esta observación no es gratuita, pues evidencia que aquellas partes en las que no aparece Gubi Amaya son completadas con la participación de otros personajes que cumplen diversos roles, tales como Rosalba (también llamada Azucena en algunos momentos) y el italiano misterioso de la última parte. Esto lleva a dos conclusiones: la primera, la falta de unidad que presenta el texto, donde también son comunes ciertas contradicciones (como la mención con nombres diferentes de un mismo personaje) y errores ortográficos, sobre todo debido a la forma en que fueron publicados (folletines), así como a la premura con que debieron aparecer. Ello justificaría por qué «Gubi Amaya» pertenece a aquellos relatos de Gorriti que «incluyen complejas tramas narrativas, que podrían ser independientes entre sí» (Arambel y Martin, 2001, p. 133).

La segunda conclusión es la presencia de historias dentro de una historia, técnica conocida como «caja china» o «muñeca rusa», y que, a nivel narratológico, se define como *hipodiégesis*¹. Si bien la historia-eje es el retorno de la narradora a la casa paterna de su infancia, hoy abandonada, esta se matiza con un conjunto de historias en «segundo grado», y en la relación entre ellas se va a apreciar justamente la aparición de lo fantástico. ¿En qué medida se observan momentos que justifiquen la inserción de este efecto conocido como «fantástico» en «Gubi Amaya»? El análisis de estos momentos será lo que justamente nos lleve a dilucidar sobre la posible inclusión del presente relato en el género de lo fantástico.

¹ «Se entiende, pues, por **nivel hipodiegético** el que es constituido por la enunciación de un relato a partir del **nivel intradiegético**; un personaje de la historia, por cualquier razón específica y condicionado por determinadas circunstancias (...), es solicitado o encargado de contar otra historia, que así aparece embutida en la primera.» (Reis y Lopes, 1995, p. 176).

3. Contexto gótico e inserción de la leyenda

Según Tzvetan Todorov, lo fantástico es definido como una vacilación o incertidumbre momentánea en relación con las leyes que caracterizan y justifican nuestra realidad cotidiana y familiar. Cuando aparece «un acontecimiento imposible de explicar por las leyes de ese mismo mundo familiar» (Todorov, 1980, p. 24), estamos pisando el suelo movedizo de lo fantástico. Así, lo fantástico como tal no puede aparecer a lo largo de un relato, sino solo en algunos momentos que van a poner en duda justamente aquellos otros que se acepta convencionalmente como «la realidad». En «Gubi Amaya», una vez explicitada su estructura, nos sentimos más seguros para ubicar esos momentos que podrían generar cierta duda o vacilación, y si realmente las generan.

El inicio del relato es por demás interesante, puesto que si bien se construye un escenario rural en el atardecer, este se encuentra cargado de matices agónicos (sol poniente), oscuros y en cierta medida tenebrosos:

El cielo estaba oscurecido hacia el Este por **densas** y **tempestuosas** nubes, incesantemente surcadas por el rayo, y abrasando en el ocaso por los fuegos del sol poniente. La electricidad agitaba las hojas de los árboles, que se **estremecían** produciendo un rumor sordo, semejante al lejano murmullo del mar. (...) bandadas de pájaros de todos tamaños y matices, rozando con su ala veloz las copas de los árboles, huían de la tempestad que se acercaba con **lúgubre** magestad (sic). (Gorriti, 1872, p. 109; nuestro resaltado)

Se va configurando así un escenario misterioso que va a hallar su correlato en los sentimientos atribulados de la narradora al llegar al territorio de su infancia y al recordar el trágico destino de su parentela: «Cómo expresar lo que pasaba en mi alma, mientras sola y a pie atravesaba el bosque que en otro tiempo me vio pasar entre aquella brillante familia que arrebatada del suelo natal por la borrasca de un infortunio inaudito, devorada en su flor por la muerte...» (Gorriti, 1872, pp. 109-110).

Se establece así una oposición entre la alegría/vida de la niñez en el pasado y la tristeza/mortandad en el presente. La narradora, en su estar atormentado y temeroso, observa que el escenario parece ser el mismo de su infancia, y que la única que ha cambiado es ella. Es en ese momento que se inserta un elemento clave y que vincula a «Gubi Amaya» con el desarrollo de la narrativa gótica: el castillo como escenario de lo misterioso.

Recordemos que la narrativa gótica, originaria de Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVIII, se denomina así justamente porque sus escenarios van a ser por lo general castillos y abadías medievales. Este tipo de obra es la iniciadora de la literatura

de terror. Se inaugura con la novela *El castillo de Otranto* (1765) de Horace Walpole. Sus ambientes se identifican con lo misterioso y fantástico: paisajes sombríos, bosques tenebrosos, ruinas medievales y castillos con sus respectivos sótanos, criptas y pasadizos poblados de fantasmas, ruidos nocturnos, cadenas, esqueletos y demonios. Igualmente, hay una variedad de personajes: seres fascinantes, extraños y extranjeros, así como muchachas en apuros. Hay elementos exóticos -característicos del Medioevo- y orientales, propios de la época.

Después de esta útil enumeración, podemos afirmar que mucho de lo dicho, en mayor o menor medida, va a aparecer en el relato que nos compete: «Enfrente de mí, sobre la roca solitaria, alzábanse las ruinas del castillo jesuítico, cuya venerable torre, intacta aún y ennegrecida por los últimos rayos del sol, se dibujaba en el tempestuoso horizonte» (Gorriti, 1872, p. 111).

Sin embargo, no creemos (y aquí nos centramos en la propuesta de Todorov) que sea suficiente la aparición de un castillo o de elementos tenebrosos para la consecución de lo fantástico. En ese sentido, lo gótico se manifiesta de manera interesante en este relato, sobre todo alineado a la estética romántica por parte de la autora -como se mencionó al inicio-, pero ello servirá más bien para la configuración de un ambiente propicio para la inserción de lo fantástico, si es que esta se produce en realidad o si más bien se complejiza el asunto con la inclusión de la superstición.

En las páginas iniciales del relato, la narradora evoca una *fantástica leyenda* (así la denomina) a partir del paisaje recuperado: la historia de María y Pascual, dos pastores amantes que viven una relación idílica, la cual es enturbiada por los celos del hombre, los cuales, según observamos, hasta cierto punto son justificados por la narradora:

Un día, al acercarse a su amada, que descansaba a orilla de una fuente, creyó oír el ruido de una persona que huía.

Quizá era un siervo que bajó a apagar su sed. Mas Pascual tornóse sombrío y taciturno, y miró a su querida con una mirada estrañamente (sic) profunda, cual se quisiera alcanzar al fondo de su alma. ¿Qué leyó en ella? ¡Los ojos de un amante son muy certeros! (Gorriti, 1872, pp. 118-119)

Esta frase última nos inclina hacia una justificación de los celos, por parte de la narradora, en Pascual, quien lleva adelante una venganza impía: abandona una noche a su amada en lo alto de un árbol. Asimismo, la inclusión de la leyenda y lo sobrenatural se aprecia en que, «cuando los primeros rayos de la aurora vinieron a iluminar los bosques, encontraron el árbol desierto. María había desaparecido. Desde entonces, al tender la noche su triste manto, se oye siempre la voz doliente de la joven que canta un nombre» (Gorriti, 1872, pp. 119-120).

La inclusión de estos relatos de carácter legendario es constante en «Gubi Amaya» y el principal es el del personaje que da título al relato, el salteador que también era conocido por la plebe como «el brujo». Su historia tiene conexiones con la de Pascual y María, pues también se aprecia el ámbito del «triángulo amoroso» (tan solo sugerido en la historia de los pastores, y totalmente explícito en el segundo): Miguel, nombre verdadero del salteador, es engañado por la mujer que ama y por el amigo que salvó, y eso lo empuja a tomar la posición y el nombre del líder de una banda de delincuentes, Gubi Amaya. Allí se observa la apropiación de una identidad nueva y su batallar constante con la anterior: la venganza lo mueve a realizar infinidad de crímenes, pero, luego, cuando busca expiar sus pecados y retornar al sendero de la ley, vuelve a ser Miguel, aunque con las huellas imborrables del pasado.

La narradora informa que este Miguel había sido el sirviente más fiel del hogar de su niñez; luego, el ex salteador reconoce a su «niña Emma», y todo, al parecer, recobra el naturalismo que, en mayor medida, predomina en el relato. Sin embargo, recordemos que, al definir el efecto fantástico como «una *percepción* particular de acontecimientos extraños» (Todorov, 1980, pp. 73), se observa en la representación del ambiente una inclinación a lo borroso, ambiguo y misterioso. Así, a continuación:

- La aparición de dos ladrones: «De súbito, en lo alto de un montón de escombros, las fantásticas siluetas de dos ginetes [sic] se dibujaron negras sobre el azul profundo del cielo» (Gorriti, 1872, p. 159).
- La participación y desaparición de Miguel: «Miguel, arrancándole la manea, saltó a su vez sobre su veloz Sebruno y se arrojó tras ellos con la rapidez del pensamiento; y los tres ginetes (sic) desaparecieron en las sombras como un misterioso torbellino, dejándole inmóvil de sorpresa y terror. Cuando volví de mi estupor, la luna comenzaba a palidecer a los primeros rayos del alba. Hallábame sola, sentada en el trozo de columna donde Miguel me había referido su tenebrosa historia; el rocío de la noche mojaba mis cabellos, y en torno mío no había ni la más ligera huella de las estrañas (sic) escenas que pasaron a mis ojos. Habríalas creído un desvarío de la mente si la imponente figura de Miguel, destacándose en poderoso relieve, no viniese a imprimir en ellas el sello de la realidad.» (Gorriti, 1872, pp. 160-161)

Es por demás interesante cómo la narradora emplea el término «fantástico» (tres veces en el relato) en aquellos momentos en que, como producto de su *dilatada imaginación*, hay una especie de *desvanecimiento* o *debilitamiento de la realidad*:

La luna de lo alto del cielo enviaba su luz pálida e incierta, como la mirada de un moribundo, sobre aquella escena de desolación, dándole prestigios tan **fantásticos**; que exaltada mi imaginación, comencé a dudar si yo misma no era una sombra que dejando un momento el lecho de la tumba, venía favorecida por las tinieblas a visitar el sitio de su cuna. (Gorriti, 1872, p. 127; nuestro resaltado)

En general, a partir de ello, se puede afirmar que la forma de ver el mundo por parte de la narradora (y por ende de la autora virtual en tanto instancia que configura esta voz narrativa) se inscribe en la ideología romántica de captación del mundo a través de la *imaginación*: «Los escritores románticos de finales del siglo XVIII y del XIX definieron como *romántica* cualquier idea que captara la imaginación. Fue aplicada a aquellos paisajes solitarios, bosques agrestes y altas montañas que eran favorables a la inspiración trascendental» (Siebers, 1989, p. 11). El ambiente gótico y misterioso en que se encuentra enmarcado el conjunto de historias que conforman «Gubi Amaya» parte, entonces, de la peculiar imaginación de la narradora en la angustiada búsqueda por recuperar su mundo perdido. Es en ese sentido que creemos entender la propuesta de Arambel Guñazú y Martín sobre el desarrollo del tema del doble en este relato, lo cual expondremos en el siguiente apartado.

Un aspecto fundamental que se propone en «Gubi Amaya» es la problemática de la superstición, la cual, más allá de entenderla como una noción prerracional, propia de los grupos primitivos y de un estado específico de creencia, se vincula íntimamente con la ideología romántica en cuanto a la representación de los individuos y de lo social. En este punto, nos centraremos en el planteamiento de Tobin Siebers, quien, sobre la base de la estrecha relación entre lo romántico y lo fantástico, establece como punto esencial la dilucidación de la superstición, aspecto que la teoría de lo fantástico desde un corte estructuralista (con Todorov a la cabeza) desestimó:

Considero que lo fantástico es un género literario sólo en cuanto representa un tipo de literatura que revela las pautas de pensamiento más supersticiosas. O, para plantear más claramente mi tesis, lo fantástico romántico, por virtud de sus temas y estructuras, revela más audazmente que otras formas literarias el papel de la superstición en toda representación artística. (Siebers, 1989, p. 20)

¿Qué es específicamente lo que Siebers entiende por superstición, y en qué medida esto se vincula con la estética e ideología romántica subyacente en «Gubi Amaya»? Partamos de lo que el mismo teórico propone sobre este punto:

El término latino *superstitio* significa quedarse paralizado de temor ante una persona o un objeto. En pocas palabras, la persona supersticiosa es la que vacila. La existencia de la duda racional presupone así el reconocimiento de una vacilación más fundamental: la duda supersticiosa de la humanidad del otro, llamada la acusación de supranaturalismo. La vacilación constituye una actividad simbólica, en que individuos del mismo grupo se caracterizan unos a otros como diferentes (...) Aunque el escepticismo racional y las acusaciones supersticiosas sean de distintos órdenes, ambos reproducen la estructura de exclusión de la lógica de la superstición. (Siebers, 1989, p. 41)

A partir de la anterior cita, se contraponen dos formas de entender la superstición. En primer lugar, la superstición popular como una forma de creencia que se encuentra más allá de la razón y como único modo que existe para explicar lo sobrenatural («supranatural», en términos de Siebers). En «Gubi Amaya» encontramos varios pasajes que evidencian ello: por ejemplo: la creencia de la población en un brujo que habita las ruinas del castillo abandonado (y que era finalmente el salteador que luego se redime), la leyenda del Reverendo General de la Orden de los Jesuitas que habita desde hace doscientos años el castillo para proteger las riquezas de su orden, etc. El mismo personaje Gubi Amaya nos pone al tanto de ello: «Así, no tardó mucho en mezclarse la superstición al espanto que inspiraba mi nombre. Creyóseme un ser sobrenatural enviado por el infierno; y en las veladas de las cabañas hablábase de Gubi Amaya en voz baja y con profundo terror» (Gorriti, 1872, p. 149).

En segundo lugar, la superstición es entendida como una vacilación (más ligada a lo que Todorov define como el efecto fantástico) frente a una aparición que nos paraliza de temor. Con ello, no pretendemos retroceder a una propuesta anterior a Todorov (Lovecraft, por ejemplo) que caracterizaba lo fantástico como aquello que básicamente buscaba generar terror en el espectador, sino en la visión que se tiene de otro (persona u objeto) fuera de las leyes de la racionalidad: es la duda que se tiene de la «humanidad del otro».

El personaje de Gubi Amaya encarnaría ese ser de la superstición, pues es ambivalente (aparición de la vacilación) la manera en que «es» dentro del relato. Al inicio es la leyenda popular, vinculada con la idea del brujo; luego, es el salteador que actúa motivado por la venganza y el despecho, para, finalmente, redimirse y, sin embargo, vuelve a desaparecer en forma súbita, con lo que se pone en entredicho si realmente había existido o si solo había sido producto de la imaginación alterada de la narradora: «mi fantástico protagonista había desaparecido con la noche; pero sus palabras sonaban en mi oído, y me

aparecían como una honda estela remontando el sombrío torrente del pasado» (Gorriti, 1872, p. 162). Es así como creemos que el efecto fantástico se logra en «Gubi Amaya» a través de la superstición en torno de este nebuloso personaje, y más por la vacilación con que la narradora (real protagonista) muestra la realidad (su realidad), que por el salteador redimido en sí².

Hay, a nuestro parecer, un elemento clave para entender esta forma peculiar en que la narradora representa este mundo gótico: la recuperación del mundo perdido de la infancia. No habría en realidad solo un viaje en el espacio, sino que también se buscaría hacerlo en el tiempo. Ese «sombrio torrente del pasado» quizá sea la llave del enigma.

4. Desdoblamiento y (o) búsqueda por recuperar el mundo perdido

En su texto «Lo siniestro», Sigmund Freud reflexiona en torno de un tipo de sensación, llena de angustia y sorpresa, que se inserta en lo familiar, en lo que nos es conocido y naturalizado, definido como lo siniestro, y que es decididamente vinculable con el efecto que solemos entender como fantástico: «lo siniestro sería aquella suerte de espantoso que afecta las cosas conocidas y familiares desde tiempo atrás (...) lo siniestro causa espanto precisamente porque *no* es conocido, familiar» (Freud, 1974, p. 2482)³.

Al final del apartado anterior, hemos sugerido que en «Gubi Amaya» la narradora no solo emprende un viaje hacia el lugar de su pasado, sino que incluso ello desea conectarse con el «tiempo de su pasado», el de su feliz niñez al lado de su familia en esa naturaleza y ese castillo que representaron su hogar. Ese contexto espacio-temporal («presente incesantemente en mi memoria») llega a representarse ante ella incluso como intemporal y estático. Como si el escenario de su niñez no hubiera cambiado, solo ella:

En ese mi pequeño universo de otro tiempo, yo sola había cambiado todo: todo estaba como en el día, como en el instante en que lo dejé. Las colinas

² Es cierto que, hacia la parte final de texto, la imagen de Miguel vuelve a aparecer, esta vez como la de un personaje comparsa que acompaña a la narradora y a sus nuevos amigos a un viaje hacia las aguas medicinales del Rosario. Pero aquí se ha perdido totalmente la caracterización que hemos esbozado. Entendemos que ello se debe a la irregular estructura del relato, que se evidencia en sus contradicciones. La tercera parte de «Gubi Amaya», tal y como se ha propuesto en el apartado anterior, puede ser totalmente independiente de las anteriores.

³ El mismo Siebers ha vinculado la propuesta de Freud con su teoría de la superstición al señalar que «en *Lo siniestro*, Freud analizó la estética de lo sangriento y lo sobrenatural, y descubrió que el escritor fantástico selecciona sus representaciones con la intención de traicionar a sus lectores aprovechando su propia superstición» (Siebers, 1989, p. 58).

que costean la pradera por el norte, se extendían siempre verdes, siempre floridas, pobladas de árboles y risueñas, como en el tiempo que alegre y confiada en el destino las recorría yo saltando. (Gorriti, 1872, pp. 110-111)

Sin embargo, con el paso de las escenas y de las historias, se va percatando de que algo nuevo se ha instalado en ese mundo arcádico y pasado al que quiere regresar: la muerte. Esa conciencia de la muerte se manifiesta al vislumbrar las tumbas de seres queridos, y contra ella quiere luchar cuando conoce a la pequeña Rosalba, enferma de tisis y a quien quiere curar con las aguas termales del Rosario. Ese efecto siniestro que trae la muerte (conciencia de la muerte) en el relato se manifiesta en el mismo Gubi Amaya, quien en realidad era su servidor y amigo Miguel, y que, metafóricamente, ha vuelto de la muerte, pero cuya presencia es ambivalente y finalmente desaparece.

Freud, en el texto citado, señala que son diversas las formas en que se manifiesta lo siniestro. Una de ellas es la de volver a un lugar donde hemos estado, el «retorno involuntario a un mismo lugar». En «Gubi Amaya», encontramos una cierta diferencia, pues hemos dicho que la narradora ha decidido llegar conscientemente al «lugar» de su pasado y donde también hay una búsqueda por recuperar el «tiempo» de su pasado. Sin embargo, su deseo angustioso de «retorno» genera que su imaginación pinte las cosas de ambivalente y contradictoria manera, donde incluso llega a reconocer que no está viéndolas con los ojos del presente: «Sí, lejos, estaba mi alma, lejos. Vagaba en los espacios del pasado; reconocía esa cañada, esos árboles, ese rancho. Allí había estado yo otra vez, en una noche de luna como aquella» (Gorriti, 1872, p. 170).

Esta búsqueda alterada y angustiosa por recuperar el «paraíso perdido» es lo que finalmente termina llevándola a un desdoblamiento de su ser, y ese conjunto de elementos misteriosos y sobrenaturales que la circundan sean quizá la lucha interior entre su presente (con una carga siniestra de muerte) no aceptado y su pasado como lugar-momento de la seguridad familiar. A partir de ello podemos entender la propuesta de Arambel Guiñazú y Martin sobre el efecto fantástico de desdoblamiento en «Gubi Amaya». La propia narradora, en diversos momentos del relato, llega a tomar cierta conciencia de su duplicidad.

Nos parece adecuado revisar la cita de las estudiosas en torno de su propuesta, así como los fragmentos en que esta se sustenta:

La narradora introduce su duplicidad cuando, al inicio del viaje, esconde su identidad bajo ropas de hombre. Los recuerdos acrecientan luego el desdoblamiento del yo: *Mientras caminaba, como si hubiera en mí dos personas diferentes, la una,*

hija agreste de aquellas selvas, la otra viajera que de lejanos países había venido a contemplarlas (...). Sentía en el alma y en el cuerpo un extraño quebranto, cual si hubiese vivido dos existencias en aquella noche; y estiraba los rizos en mi cabellera para ver si habían encanecido (...). Un contacto íntimo se establece entre ambas personas en el yo narrador: la anciana recuerda a la niña que fue mientras que, ésta, cobra sentido a partir de quien la rememora. La extrañeza de la experiencia provoca preguntas: ¿es verdaderamente un recuerdo? ¿o se trata de un sueño? (Arambel y Martin, 2001, p. 139)

Arambel Guiñazú y Martin (2001) sugirieron la posibilidad de que su pasado sea un sueño. Nosotros podríamos añadir la cuestión de si lo que está viviendo en ese momento sea de carácter real u onírico. Esto último también parece factible, pues hay marcas textuales que podrían justificar ello y que se vinculan íntimamente con el mundo nebuloso, contradictorio y ambivalente que configura la narradora. Ese desdoblamiento responde, entonces, a una suerte de recuperación del paraíso perdido, que es el mundo de la infancia, la familia y la no conciencia de la muerte. Ello nos llevaría a pensar, en términos de Sandra Gilbert y de Susan Gubar, que la poética cuentística de Gorriti, al menos en relación con este relato, se vincula con la propuesta de la tradición literaria patriarcal durante el siglo XIX, tanto en sus conexiones como en sus diferencias.

Si, por un lado, no estamos exactamente ante el «ángel del hogar» ni ante el «monstruo impulsivo» de que hablan los escritores decimonónicos» (en realidad estaríamos más cerca de la mujer viajera, tópico también importante en este periodo); por el otro, el «espacio gótico» que se configura no es el de la heroína encerrada y sofocada en un castillo, sino el de la mujer angustiada y desdoblada (¿alienada?) que está tras la búsqueda del «castillo de su niñez», que también podría entenderse como una metáfora del útero materno⁴. Entonces, podríamos afirmar que en gran medida la búsqueda que realiza la autora textual (a través de las peripecias de su personaje) es la de una sensibilidad femenina que se mueve dentro de los parámetros de la tradición patriarcal. Esa ambivalente tensión entre fantasía, superstición y realidad a lo largo del relato es acaso el reflejo de la lucha entre ambos polos.

5. Conclusiones

Consideramos «Gubi Amaya», de Juana Manuela Gorriti, como un relato que se inserta plenamente en la

⁴ También consideramos válida la interpretación en la cual la niña Rosalba sea una proyección de la narradora, y que el intentar salvarla de la muerte sea una forma de salvarse (recuperarse) a sí misma.

estética de la narrativa romántica de tendencia gótica y fantástica, lo cual puede vislumbrarse a partir de las peculiares características del mundo representado por parte de la narradora, por los elementos góticos y por la ambigüedad que en ciertos momentos del relato se manifiesta, lo cual genera esa «apertura» de sentido que conduce a lo fantástico. El viaje de Emma, la protagonista, hacia el lugar de su infancia permite también una búsqueda del retorno al «paraíso perdido» de su pasado, y la no posibilidad de lograr ello quizá sea el móvil para ese desdoblamiento que sufre (anciana y niña, presente y pasado). Ahora bien, dicho desdoblamiento permite ese conjunto de imágenes extrañas y misteriosas, las cuales, en última instancia, dejan la puerta abierta para la vacilación que conduce a lo fantástico. Nos quedamos con la duda de si lo relatado por la protagonista fue, finalmente, producto de la vigilia o del sueño.

Conflicto de intereses

El autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores

JAA: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

Jim Anchante Arias	janchante@lamolina.edu.pe
	https://orcid.org/0000-0002-0452-9353

6. Referencias

- Arambel, M. y Martin, C. (2001). *Las mujeres toman la palabra: escritura femenina del siglo XIX*. Iberoamericana.
- Freud, S. (1974). Lo siniestro. *Obras completas* (tomo VII). Biblioteca Nueva, 2483-2505.

- Gilbert, S. y Gubar, S. (1998). *La loca del desván: la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Cátedra.
- Gorriti, J. (1872). *Sueños y realidades*. Casavalde.
- Reis, C. y Lopes, A. (1995). *Diccionario de narratología*. Ediciones Colegio de España.
- Siebers, T. (1989). *Lo fantástico romántico*. Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. PREMIA.



Percepción de violencia en jóvenes universitarios en relación con el género y el lugar

Perception of violence in university students in relation to gender and place

Yulissa Navarro^{1*} , Pablo Romo² 

¹ Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

² Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: ynavarro@lamolina.edu.pe

* <https://orcid.org/0000-0002-3697-5163>

Recibido: 25/03/2022; Aceptado: 15/06/2022; Publicado: 30/06/2022

Resumen

Latinoamérica es una de las regiones más violentas del mundo, y lamentablemente el Perú se incluye entre los países más violentos de la región. Esto afecta no solo a las víctimas sino a la sociedad y ello también se traduce en pérdidas económicas y limitantes para lograr el bienestar de sus ciudadanos. Por ejemplo, en el Perú, al menos el 63,2% de las mujeres ha sido víctima de algún tipo de violencia en el año 2018 (INEI, 2019), y el lugar de ocurrencia no son solo los hogares, sino también otros espacios sociales que se perciben como seguros como son las instituciones educativas, como las universidades. Sobre la base de lo mencionado, se presenta una investigación exploratoria que muestra la percepción de los estudiantes universitarios respecto al nivel y tipo de violencia que han sufrido. Para brindar una mejor visión de la problemática, se analizaron variables que complementan el estudio como el género, el tipo de violencia y los lugares más recurrentes donde se presentan estos escenarios desfavorables para el desarrollo de una persona. En los resultados planteados, se encontró que al menos el 56% de los encuestados ha percibido ser víctima de violencia.

Palabras clave: percepción de violencia, violencia sexual, violencia psicológica, violencia física.

Abstract

Latin America is one of the most violent regions in the world, and unfortunately Peru is included among the most violent countries in the region. This affects not only the victims but also society and this also translates into economic losses and limitations to achieve the well-being of its citizens. For example, in Peru, at least 63.2% of women have been victims of some type of violence in 2018 (INEI, 2019), and the place of occurrence is not only homes, but also other spaces. social institutions that are perceived as safe such as educational institutions, or universities. Based on the above, an exploratory research is presented that shows the perception of university students regarding the level and type of violence they have suffered. To provide a better view of the problem, variables that complement the study were analyzed, such as gender, type of violence and the most recurrent places where these unfavorable scenarios for a person's development occur. In the results presented, it was found that at least 56% of those surveyed have perceived being victims of violence.

Keywords: perception of violence, sexual violence, psychological violence, physical violence.

Forma de citar el artículo: Navarro, Y., Romo, P. (2022). Percepción de violencia en jóvenes universitarios en relación con el género y el lugar. *Tierra Nuestra*, 16(1), 41 - 48. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1903>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1903>

© Los autores. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

1. Introducción

Ante las alarmantes cifras de violencia que muestran los países latinoamericanos como el Perú, las preguntas que dieron origen a este estudio fueron las siguientes: ¿son los jóvenes universitarios víctimas de violencia? ¿Serán solo las mujeres las que han sufrido violencia? ¿En qué proporción hombres y mujeres han percibido violencia? ¿Es la violencia física la única reconocida por los estudiantes universitarios? ¿Cuál es el lugar donde se sufre la violencia con mayor recurrencia?

Ante esta lluvia de incógnitas, se recogió información que avala la «normalización» que se le ha dado a la violencia desde la infancia, lo cual ha hecho que esta pase desapercibida cuando una persona avanza en edad. En un artículo publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, s.f.) se mencionaron ocho mitos sobre la violencia que se sostienen en un país latinoamericano:

1. «Te pego porque te quiero». Sin embargo, está demostrado que el cariño no se expresa a través de los golpes ni de la humillación. Lo único que provoca actuar de esta forma es miedo, daño y sufrimiento.
2. «La violencia que ocurre dentro de las familias es una cuestión privada; no debemos meternos». La violencia es denunciabile y, por ello, callar cuando se es testigo convierte en cómplices a quienes lo hacen.
3. «Se aprende mejor a través del dolor: la letra con sangre entra». Aquellos niños que fueron criados con un método de violencia aprenden a no realizar o a reprimir aquellas actividades que provocan ira en su agresor.
4. «Los gritos e insultos no dejan secuelas en los niños». Con los avances de los estudios en psicología, se ha comprendido que los insultos merman directamente la autoestima.
5. «Mis padres me pegaron y yo crecí bien». Aquellas personas que fueron educadas con violencia presentan, en el futuro, una menor autoestima y resultados académicos limitados. Asimismo, suelen ser más hostiles y agresivos, menos independientes y más proclives al abuso de sustancias peligrosas durante su adolescencia.
6. «Una palmada a tiempo es más efectiva para poner límites que hablar o intentar convencer». Si bien la violencia consigue objetivos a corto plazo, no enseña obediencia; enseña cómo evitar un castigo.
7. «Los niños de hoy no son como los de antes. No respetan la autoridad de los adultos». De la misma manera, se sostiene que los adultos de hoy no son los mismos adultos de antes. Ello se debe a que la humanidad evoluciona y crece generación tras generación.
8. «Te pego por tu propio bien». Esta acción compromete el desarrollo físico, social y emocional de las personas.

Como se entiende a partir del párrafo anterior, la violencia es parte de una cultura que normaliza este comportamiento. Por este motivo, en algunos contextos, las víctimas de violencia podrían no notarlo y soportar situaciones que comprometen su desarrollo físico, social y emocional en diversas áreas del desarrollo humano. Uno de los escenarios en los que existe interacción social es el ambiente universitario. En este, los jóvenes están inmersos en un espacio de constante intercambio social y ponen a prueba tanto las creencias adquiridas en sus familias como sus valores morales.

Por otro lado, la violencia es conocida como el uso intencionado de la fuerza física o del poder real o amenaza contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, que tiene como resultado lesiones, muerte, daño psicológico, mal desarrollado o privación de algún tipo (Krug et al., 2002). Asimismo, se clasifica en tres tipologías: (a) violencia autoinfligida, (b) violencia interpersonal y (c) violencia colectiva.

- La violencia autoinfligida se subdivide en suicidio y autoabuso. La primera incluye pensamientos suicidas, intentos de suicidio, autolesión deliberada y los suicidios consumados. El autoabuso se refiere a actos como la automutilación (Krug et al., 2002).
- La violencia interpersonal se clasifica en violencia familiar y de pareja, y violencia comunitaria. La primera se refiere a la violencia entre miembros de la familia y/o parejas íntimas. En este tipo de violencia, se incluye el maltrato infantil, la violencia de pareja y el abuso hacia los adultos mayores. Por otro lado, la violencia comunitaria se genera entre personas que no están relacionadas y que pueden o no conocerse. En este tipo de violencia, se incluyen la violencia juvenil, los actos de violencia al azar, la violación sexual por parte de extraños y la violencia en entornos institucionales como centros de estudio, lugares de trabajo u otros (Krug et al., 2002).
- La violencia colectiva se subdivide en violencia social, política y económica. A diferencia de las precedentes, esta es cometida por grupos organizados o por los Estados, en muchos casos relacionados con una agenda política y social concreta. En esta categoría, se incluyen los grupos terroristas, las guerras, la violencia estatal, la negación de acceso a servicios esenciales, la fragmentación económica y otros similares (Krug et al., 2002).

Según la Oficina de Drogas y Crimen de las Naciones Unidas (UNODC, 2019), el homicidio intencional es el crimen por excelencia y tiene efectos que sobrepasan la pérdida de una vida humana. Por ejemplo, puede arruinar la vida de la familia, la comunidad de la víctima, y contribuye en crear un entorno violento que genera un impacto negativo en la sociedad, la economía y las instituciones gubernamentales.

Con fines estadísticos, según la UNODC (2019), la muerte de una persona por homicidio intencional presenta las siguientes características:

- El asesinato de una persona por otra persona (elemento objetivo)
- La intención del autor de matar o herir gravemente a la víctima (elemento subjetivo)
- La ilegalidad del asesinato (elemento legal)

Por otra parte, el riesgo de sufrir una muerte violenta como resultado de un homicidio intencional a nivel global ha disminuido en términos relativos. En 2017, la tasa de víctimas por homicidio a nivel mundial fue de 6,1 por 100 000 habitantes en comparación a 1993, cuando alcanzó 7,4. Sin embargo, en términos absolutos, la data muestra un incremento de los homicidios intencionados de 362 000, en 1990, a 464 000, en el 2017 (UNODC, 2019).

Además, en el 2017, tanto en términos relativos como absolutos, la mayor cantidad de homicidios intencionales ocurrieron en las Américas, con 17,2 víctimas por 100 000 habitantes, y 173,000 víctimas totales. Asimismo, las actividades criminales causan más muertes que los conflictos y guerras combinadas. Al respecto, 464 000 víctimas de homicidio sobrepasaron a 89 000 muertes generadas por conflictos y 26 000 muertes generadas por terrorismo (UNODC, 2019).

En el caso de América Latina, la tasa de homicidios es aún mayor. Esta alcanza los 19,5 por 100 000 habitantes. Específicamente, El Salvador (62,1), Venezuela (56,8), Honduras (41,7) y Brasil (30,5) son los países que alcanzaron mayores índices (UNODC, citado en Rettberg, 2020).

Asimismo, con respecto a la información sobre homicidios intencionados a las mujeres, se indica que 87 000 mujeres sufrieron de homicidio intencional en 2017, de las cuales más de la mitad (58%) fueron asesinadas por familiares o parejas. Resalta que a pesar de que el número de víctimas de homicidio intencionado son en su mayoría hombres, cuando se trata de homicidio por parejas o familiares y solo por parejas, la mayor cantidad de víctimas son mujeres, lo cual corrobora la existencia de crímenes relacionados con la desigualdad de género y demuestra su incremento en los últimos años (UNODC, 2019).

En concordancia con lo anterior, el feminicidio es un fenómeno de creciente atención en América Latina.

Además, las mujeres son las víctimas más recurrentes de la violencia sexual por parte de sus parejas íntimas (33% de los casos). Por ejemplo, según Bott et al. (2019), en 2017, el 30% de las mujeres peruanas reportaron haber sido víctimas de violencia por parte de sus parejas íntimas. Asimismo, Perú junto con Colombia son los países con mayores casos de violencia por parte de sus parejas íntimas (UNODC, citado en Rettberg, 2020).

Además, con respecto a los niños, adolescentes y jóvenes, se estima que 205 153 niños de 0 a 14 años fueron víctimas de homicidio durante el período 2008-2017, de los cuales 59% eran hombres, y 41%, mujeres. En el mismo periodo, un total de 1 691 869 adolescentes y adultos jóvenes de entre 15 y 29 años fueron asesinados intencionalmente, de los cuales el 86% eran hombres, y el 14%, mujeres (UNODC, 2019). En el caso latinoamericano, la mitad de las víctimas tienen entre 15 y 29 años. En estos casos, la violencia fue la principal causa de muerte entre los jóvenes (UNODC, citado en Rettberg, 2020), y, por ende, genera mucha preocupación en la sociedad y requiere atención de manera prioritaria.

Así como en el caso de homicidios a mujeres, en el caso de niños, adolescentes y jóvenes, la violencia en general causa un impacto que trasciende la muerte o afectación física de las víctimas. Al respecto, de acuerdo con Jaitman et al. (citado por Rettberg, 2020), la violencia genera impactos económicos: ha alcanzado el 3,55% del PBI de Latinoamérica y, con ello, ha superado a Estados Unidos (2,75%) y a Reino Unido (2,55%), entre otros.

2. Metodología

El enfoque de la investigación estuvo basado en el análisis cuantitativo de la encuesta; y el estudio fue exploratorio de tipo cuantitativo, basado en una muestra no probabilística, con encuestas realizadas al azar. La principal fuente de información analizada procedió de encuestas realizadas al azar a estudiantes de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

Asimismo, el diseño de la investigación fue transversal, ya que se analizaron las variables en un solo momento para medir el nivel de percepción de violencia en los estudiantes. El tipo de investigación fue no experimental, pues no se realizó ninguna manipulación de las variables y se recolectaron los datos en el estado natural de los individuos.

Para resolver las hipótesis propuestas, se realizó una encuesta a 100 alumnos universitarios, en las cuales el 54% se identificó como género femenino; el 45%, como masculino, y el 2%, como género no binario. Además, la muestra de alumnos encuestados tenía un rango etario entre los 18 y 22 años. Las preguntas se enfocaron en conocer la percepción de cada uno

sobre la violencia que pudieron o no haber sufrido en los diferentes ambientes que frecuentan como la universidad, sus hogares, el transporte público, entre otros que fueron mencionados por los encuestados.

Sobre la base de la problemática expuesta, se determinaron las siguientes hipótesis para verificar los niveles de violencia en la población universitaria de Lima Metropolitana.

- H_1 : Los jóvenes universitarios han percibido ser víctimas de violencia en algún momento de sus vidas.
- H_2 : Las personas del género femenino tienen una percepción más alta de violencia que las personas del género masculino.
- H_3 : Los estudiantes universitarios han sufrido más de un tipo diferente de violencia.
- H_4 : Estudiantes femeninas sufren en mayor porcentaje diferentes tipos de violencia.
- H_5 : Los estudiantes sufren violencia en diferentes lugares.

La estructura de la encuesta constó de seis preguntas. En estas, se buscó caracterizar a los individuos de la muestra y se respetó el anonimato de las respuestas para procurar sinceridad y evitar el sesgo en las respuestas recolectadas. Además, se profundizó con preguntas en cadena que permitieran llegar a un nivel mayor de recolección de información y se consideraron factores abstractos de observación que permitieran comprender, de manera subjetiva, las respuestas de los estudiantes. Asimismo, el estudio analizó las siguientes variables: (a) género, (b) tipo de violencia y (c) lugar donde sufrieron violencia.

3. Resultados y análisis de datos

Los resultados obtenidos fueron ordenados para dar respuesta a cada hipótesis propuesta en el título anterior. La principal interrogante se enfocó en encontrar hallazgos sobre la existencia de la percepción de la violencia en una población específica como los estudiantes universitarios. Luego, para amplificar la comprensión de los hallazgos, se plantearon las hipótesis específicas, que lograrían tener una visión más clara de una abstracción como la percepción, la cual depende de la captación de complejas circunstancias ambientales que difieren para cada individuo (Vargas, 1974).

En el caso de la hipótesis general, se le consultó a los encuestados si habían percibido ser víctimas de violencia en algún momento de sus vidas, a lo que el 56,4% respondió que efectivamente había percibido algún tipo de violencia y el 30,7% manifestó no haber sido ni víctima ni testigo de violencia, tal como se observa en la Figura 1.

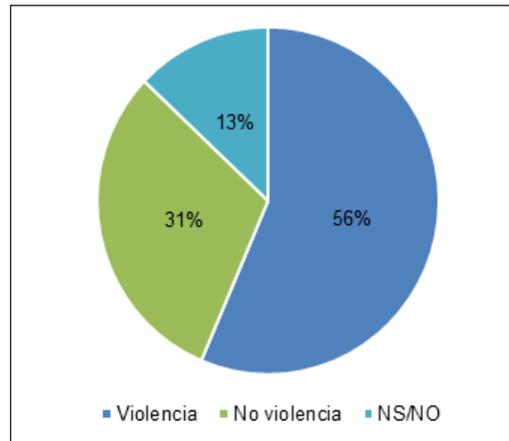


Figura 1

Percepción de violencia general por los estudiantes universitarios

En este sentido, las respuestas de los estudiantes universitarios respaldan la primera hipótesis (H_1): 1 de cada 2 estudiantes habrían sido o, en su defecto, percibido ser víctima de alguna situación de violencia en algún momento de su vida. En efecto, el resultado obtenido indicó que el 56,4% del total de entrevistados habría sufrido al menos algún tipo de violencia en su vida; y el 30,7% indicó no haber percibido ningún tipo de violencia a la fecha. Por último, el 12,9% respondió que no sabrían decir si efectivamente han sido víctimas de un acto de violencia.

Este resultado se refuerza con el hallazgo de Tlalolin (2017), quien, en su investigación, encontró que 4 de cada 10 universitarios fueron víctimas de violencia en el contexto universitario. En este punto, es importante comprender que, en países como el Perú, la normalización de la violencia hace difícil su identificación, por lo que algunas de las respuestas se habrían dado por falta de reconocimiento. Un factor para considerar puede ser el hecho mismo de que la pregunta es bastante sensible, y, a pesar del anonimato, podría intimidar a las personas. Esto se manifestó al momento de realizar las encuestas, cuando, en aquella circunstancia, se mostraron situaciones de vergüenza como bajar la mirada y otras posturas de incomodidad, lo cual podría dar indicio de que el porcentaje de quienes han pasado por alguna situación de violencia sea mayor al 56% y de que podría existir un porcentaje adicional oculto en el 12,9% que prefirió reservar su respuesta.

Para dar respuesta a la primera hipótesis específica, los estudiantes fueron segmentados en aquellos que manifestaron haber percibido alguna situación de violencia en la primera pregunta y los mismos clasificados según su género. El objetivo fue evaluar

si efectivamente son las personas de género femenino quienes experimentan más episodios violentos. Como se observa en la Figura 2, el 67% de estudiantes que respondieron haber percibido algún tipo de violencia era del género femenino.

Figura 3).

Como se observó en la Figura 3, entre quienes manifestaron haber percibido alguna situación de violencia, el tipo más frecuente fue la psicológica, la

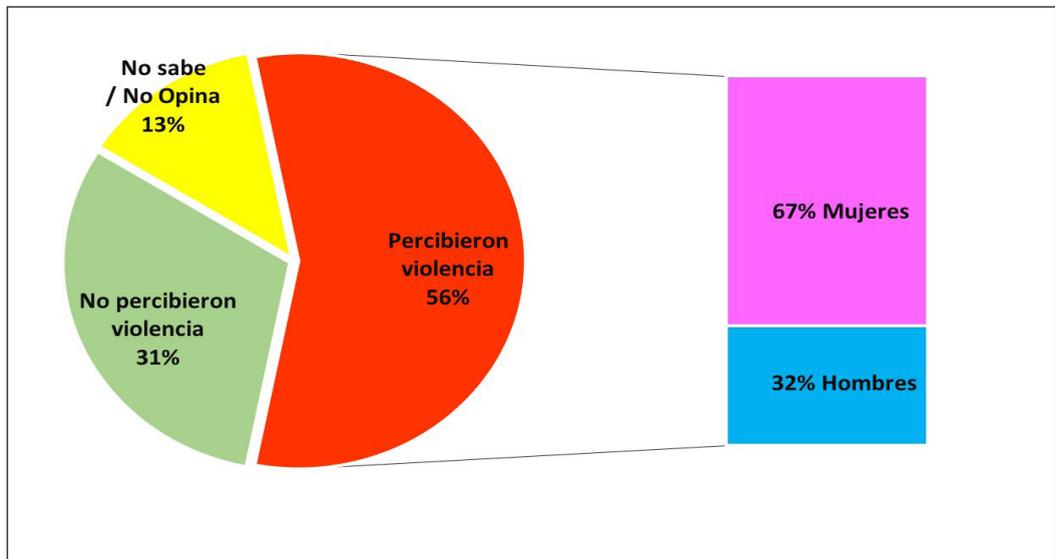


Figura 2

Percepción de violencia por el género

Sobre la base de los resultados obtenidos para la primera hipótesis específica (H_2 : las personas del género femenino tienen una percepción más alta de violencia que las personas del género masculino), efectivamente, se confirma que, entre los estudiantes universitarios que manifestaron haber percibido alguna situación de violencia, clasificados por sexo, un 67% fueron mujeres, es decir, 2 de cada 3 estudiantes universitarios. Ello confirma que son las mujeres quienes tienden a ser las que, con mayor frecuencia, reconocen percibir situaciones de violencia en su entorno cercano, comparadas con los varones. Esta percepción puede ser interpretada como signo de ocurrencia; por ello, más adelante se indaga sobre los tipos y lugares de ocurrencia.

La hipótesis específica H_3 , que buscaba comprobar si los estudiantes universitarios han sufrido más de un tipo diferente de violencia en algún momento de sus vidas, fue resuelta con la pregunta sobre los diferentes tipos de violencia que han sufrido. Entre las alternativas sugeridas se consideraron la violencia sexual, psicológica y física. Dado que las respuestas a esta pregunta eran de opción múltiple, los estudiantes tuvieron opción de marcar una o más de una en simultáneo. De esa manera, no se limitaría la opinión de los encuestados y se ampliaría el espectro de comprensión de los diferentes tipos de violencia (ver

cual fue manifestada por el 75% de los estudiantes. Este tipo de violencia pasa muchas veces desapercibido o es menospreciado al momento de comunicarlo o de presentar denuncias en las comisarías. En casos extremos, de no prestarles la atención debida, los resultados pueden ser letales. El segundo tipo de violencia más recurrente mencionado fue la violencia física, expresada por el 32% de encuestados. Por último, la violencia sexual fue mencionada por el 28% de encuestados. Para ello, al momento de realizar la pregunta, se explicó que su concepto incluía acoso, hostigamiento sexual y tocamientos indebidos.

En la descripción de los resultados, dado que la comparación entre los diferentes tipos de violencia se realiza de manera independiente para cada uno de los géneros, sería mejor describir los resultados de forma separada. Como se aprecia en la Figura 4, en el grupo de quienes manifestaron haber percibido situación de violencia sexual, la mayoría de los casos fueron expresados por mujeres (94%), mientras, en el caso de hombres, solo lo manifestó el 6%. En el caso de la violencia psicológica, el 67% fue manifestado por mujeres; el 33%, por hombres. Por último, la violencia física fue percibida por mujeres en el 69% y por hombres en el 31%. Si bien la ocurrencia es menor cuantitativamente, no es desestimable. En el año 2017, la cantidad de denuncias por maltrato

masculino en el hogar fue de 2882 casos, de los cuales la mayor proporción representada fue de jóvenes y adultos mayores (Andina, 2017).

En cifras generales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019) comunicó que 6 de cada 10 niños y adolescentes han sido golpeados al menos una vez en sus hogares, lo cual involucra a la violencia física. Por otro lado, en el caso de la violencia psicológica, más del 70% de los niños y adolescentes han sufrido maltrato psicológico en sus hogares; el 42% ha recibido

insultos; el 33%, humillaciones; 30%, desaprobación; 25%, apodos hirientes; 17%, amenazas, y 16%, burlas (Unesco, 2019). Finalmente, en cuanto a la violencia sexual, la Unesco (2019) determinó que más del 35% de los niños y adolescentes han sufrido alguna forma de violencia sexual. Sobre la base de los reportes de la Fiscalía, al menos 20 500 niños y adolescentes fueron víctimas de delito de abuso sexual y actos contra el pudor; de estos, 500 terminaron en homicidios; además, más del 80% de los casos fueron de niñas y mujeres adolescentes.

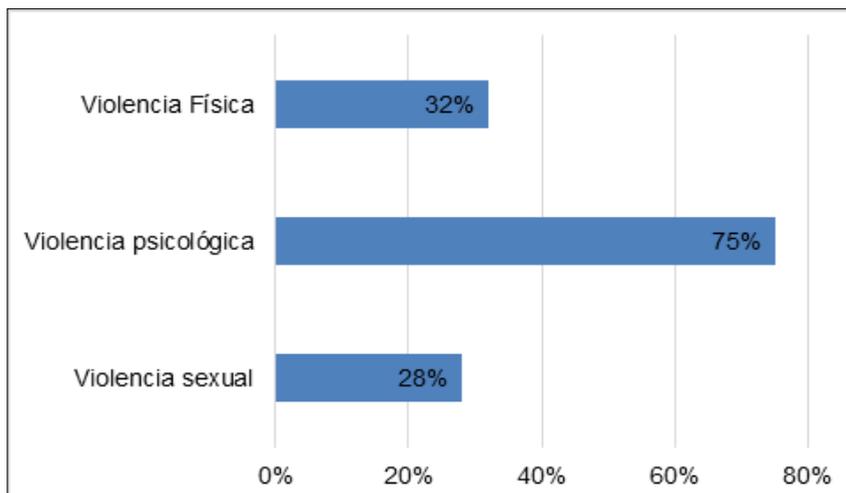


Figura 3

Tipo de violencia percibida

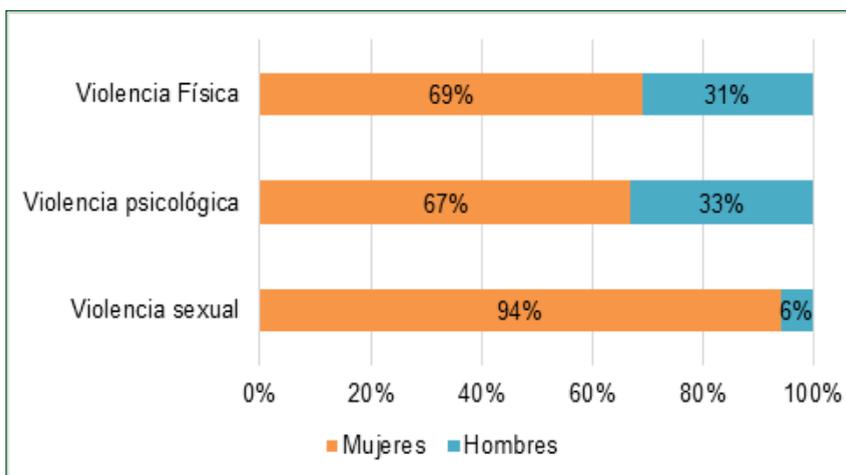


Figura 4

Tipo de violencia percibida por género

Por último, la respuesta a la hipótesis específica H₅, que permitió conocer los espacios donde se habrían producido estos eventos de violencia, se presenta en la Figura 5. La pregunta de alternativa múltiple evitó limitar la respuesta de los estudiantes y conocer más objetivamente los distintos espacios donde pudieron ser víctimas de violencia. A partir de la gráfica, se comprende que los tres lugares más recurrentes fueron la calle (51%), dentro del colegio (46%) y dentro del propio hogar (44%).

población esperaría, y que es un punto importante que debe sanarse si es que se quiere reconstruir una sociedad con casos de violencia.

Por último, la encuesta permite proyectar la implementación de políticas más rigurosas y el aumento de la sensibilización de la comunidad universitaria para minimizar los niveles de violencia que pudiesen existir entre compañeros de aula, así como atender las necesidades de situaciones ocurridas en diferentes locaciones.

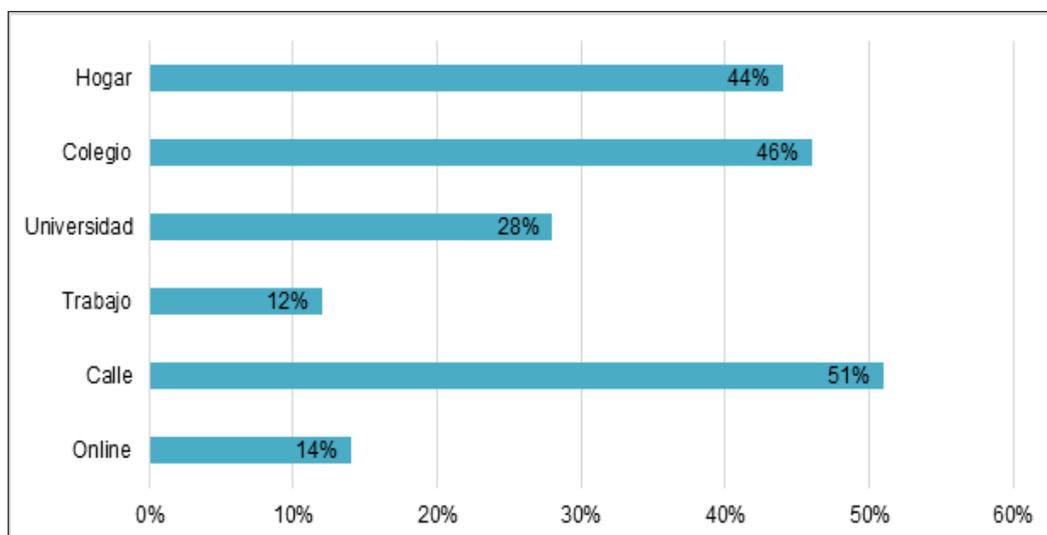


Figura 5

Lugar de percepción de violencia

4. Conclusiones

Aunque los resultados basados en una muestra no probabilística no permiten extrapolar a una población mayor, a manera exploratoria deja evidencia de que, de los estudiantes participantes en el estudio, al menos 1 de cada 2 ha sido víctima de algún tipo de violencia en algún momento de su vida. Ciertamente, el 56% manifestó ello. Este porcentaje pudo ser mayor si se considerasen las respuestas ocultas dentro de la categoría «No sabe/no opina» por el carácter comprometedor de la pregunta. Incluso, los jóvenes entre 18 y 22 años han sido víctimas de diferentes tipos de violencia que escapan al control de sus padres y familiares que, en primera instancia, buscan salvaguardar la integridad de sus hijos.

Por otro lado, los centros educativos primarios y secundarios han sido mencionados por los encuestados como lugares donde en algún momento han sufrido cuadros de violencia. Esto lleva a la conclusión de que la violencia escolar denominada *bullying* es más común y normalizada de lo que una

Conflicto de intereses

Los autores no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores

YN: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original,

PR: Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

Yulissa Navarro	ynavarro@lamolina.edu.pe
	https://orcid.org/0000-0002-5163
Pablo Romo	pablo.romo@usil.pe
	https://orcid.org/0000-0003-4563-3461

universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, 206, 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32553518005.pdf>

Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

5. Referencias

Andina. (01 de mayo de 2017). La otra cara de la violencia: denuncian cerca de 3,000 casos de maltrato a hombres. <https://andina.pe/agencia/noticia-la-otra-cara-de-violencia-denuncian-cerca-3000-casos-maltrato-a-hombres-665120.aspx>

Bott, S., Guedes, A., Ruiz-Celis, A. y Adams, J. (2019). Intimate Partner Violence in the Americas: A Systematics Review and Reanalysis of National Prevalences Estimates". *Pan American Journal of Public Health*, 43 (26). <https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.26>

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2012). Perú: indicadores de violencia familiar y sexual, 2012-2019. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1686/libro.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f.). 8 mitos sobre la violencia hacia niños y niñas y por qué no son verdad. <https://www.unicef.org/uruguay/mitos-violencia-contra-ninos-ninas>

Krug E.G.; Mercy, J.A.; Dahlberg, L.L. y Zwi, A.B. (2002). World report on violence and health. *Geneva, World Health Organization*.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC]. (2019). *Global Study on Homicide*. <https://www.unodc.org/peruandecuador/index.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). Cifras de la violencia hacia los niños, niñas y adolescentes en el Perú. <https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-09/cifras-violencia-ninas-ninos-adolescentes-peru-2019.pdf>

Rettberg, A. (2021). Violencia en América Latina hoy: manifestaciones e impactos. *Revista de Estudios Sociales* 73(2)-17. <https://doi.org/10.7440/res73.2020.01>

Tlalolin, B. (2017). ¿Violencia o violencias en la



Una aproximación a la cosmovisión andina en «Oshta y el duende», de Carlota Carvallo de Núñez

An approach to the Andean cosmovisión in «Oshta y el duende», by Carlota Carvallo de Núñez

Emma Aguilar-Ponce^{1*} 

¹ Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: emma.aguilar@usil.pe

* <https://orcid.org/000-0003-2364-0695>

Recibido: 28/03/2022; Aceptado: 15/06/2022; Publicado: 30/06/2022

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la cosmovisión andina (pachasofía), en el cuento «Oshta y el duende», de Carlota Carvallo de Núñez. El análisis se concentra en la estructura tripartita del mundo andino concebido en *hanan pacha* (mundo de arriba), *kay pacha* (mundo de aquí) y *uku pacha* (mundo de abajo). Con respecto al *hanan pacha*, se analiza los fenómenos atmosféricos. Asimismo, en relación con el *kay pacha*, se desarrolla la interrelación del hombre y la naturaleza, además la actitud del niño Oshta y su madre Silveria. Por último, el análisis del *uku pacha* se concentra en el personaje mítico del duende (muqui). Finalmente, se afirma que en el cuento la estructura tripartita de la cosmovisión andina expone ciertas características desde la perspectiva occidental. En este contexto, personajes como el zorro y el puma a través de sus conductas bribonas transgreden la percepción divina en dicha concepción; así como la actitud de la madre al dejar al niño cuidando las ovejas, al ser una labor encomendada al ámbito femenino. Este trabajo se desarrolla apelando principalmente a las reflexiones de Josef Estermann, J.J.M.M. Van Kessel, Carmen Salazar Soler, Francisco Izquierdo Ríos, David Hefflin, entre otros.

Palabras clave: cosmovisión andina, pachasofía, animales míticos, duende, muqui.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the Andean cosmovision (pachasofía) in the story «Oshta y el duende», by Carlota Carvallo de Núñez. The analysis focuses on the tripartite structure of the Andean world conceived in *hanan pacha* (world above), *kay pacha* (world here) and *uku pacha* (world below). With respect to *hanan pacha*, atmospheric phenomena are analysed, while, in relation to *kay pacha*, the relationship between human and nature is developed, as well as the attitude of the child Oshta with his mother Silveria. Likewise, the analysis of the *uku pacha* concentrates on the mythical character of the goblin (muqui). Finally, it is affirmed that in the story, the tripartite structure of the Andean cosmovision exposes certain characteristics of the western

Forma de citar el artículo: Aguilar, E. (2022). Una aproximación a la cosmovisión andina en «Oshta y el duende», de Carlota Carvallo de Núñez. *Tierra Nuestra*, 16(1), 49 - 59. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1898>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1898>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

perspective. In this context, characters such as the fox and the puma show, through their mischievous behaviour, the transgression of the divine perception in this conception; as well as the attitude of the mother when she leaves the child to take care of the sheep, this work being entrusted to the feminine sphere. This work is developed appealing mainly to the reflections of Josef Estermann, J.J.M.M. Van Kessel, Carmen Salazar Soler, Francisco Izquierdo Ríos, David Heflin, among others.

Keywords: Andean cosmovision, pachasofía, mythical animals, duende, muqui.

1. Introducción

«Oshta y el duende»¹ es catalogado como un clásico de la literatura infantil peruana, según los especialistas y críticos de literatura tales como Francisco Izquierdo Ríos, David Heflin, entre otros. Sobre el origen de su autora, Carlota Carvallo, se conoce lo siguiente:

[Fue] la mayor de tres hermanas [y] nació en Lima el 26 de junio de 1909. Sus padres fueron Armando Carvallo Arguelles, peruano de ascendencia portuguesa, y Eugenia Wallstein Muller, de nacionalidad húngara. A temprana edad, Carlota se trasladó con sus padres a Huacho, un pequeño pueblo de la costa situado a dos horas en automóvil al noroeste de Lima (Heflin, 1991, p. 2).

A partir de estos datos biográficos es posible rastrear el interés de Carvallo con respecto a temas y escenarios que recrean la compleja realidad peruana. Por otro lado, cabe destacar que la autora vivió durante su infancia y adolescencia en la provincia de Huacho. Al respecto, Heflin (1991) anotó:

En Huacho, Carvallo obtuvo su vasto conocimiento de las fuentes indígenas por medio de las narraciones orales de los indios de la región. Estuardo Núñez Hague [esposo] nos revela que una de las fuentes valiosas del folklore para ella estaba en el hogar: «Entre las empleadas del hogar, tuvo buenas informantes de leyendas y apólogos indígenas del Perú» (carta). (p. 4)

Por otra parte, es importante destacar que realizó estudios de pintura en la Escuela Nacional de Bellas Artes, donde su profesor fue el amauta José Sabogal, impulsor del indigenismo en la plástica peruana. La generación de Carvallo fue influenciada por las preocupaciones de los «indigenistas» y motivada hacia una literatura de raíces «populares y nacionales» (Tamayo Vargas, citado en Heflin, 1991). Llegados aquí, se puede deducir que el ambiente rural y la influencia del movimiento indigenista (años 20 del siglo pasado) fueron los que marcaron, en Carvallo,

la perspectiva y el interés por recrear la realidad de la costa, sierra y selva peruana en su producción cuentística. Por su parte, Izquierdo Ríos (1969), con respecto a la diversidad cultural del territorio peruano, aseveró lo que sigue:

Su prodigiosa naturaleza, con tres regiones distintas -tres mundos diferentísimos: Costa, Sierra y Selva-, ofrece paisajes, flora, fauna, riqueza mineral, accidentes geográficos, a cual más variado y abundante. Sorprendentes manifestaciones telúricas que superan a toda fantasía.

[...]

Entre las naciones del orbe, el Perú es una de las que poseen el más cuantioso acervo tradicional. (p.20)

En «Oshta y el duende», Carvallo recrea la cosmovisión andina desde una perspectiva amplia, debido a la asimilación de la tradición oral de los pueblos indígenas y de la cultura de occidente (grecorromana). Al respecto Estuardo Núñez precisó lo siguiente:

Antes de la adolescencia había agotado el conocimiento de Andersen, Grimm, Schmidt, Verne, etc. También la mitología griega. Conocía idiomas extranjeros: inglés, alemán, algo de francés. Le encantaba la mitología y leyendas orientales. Al mismo tiempo fue gran lectora de literatura moderna y contemporánea. Su cultura era muy vasta, a pesar de haber sido prácticamente una autodidacta, pues no terminó estudios de secundaria, por la circunstancia de vivir en la provincia. (citado por Heflin, 1991, p. X; carta del 30 de septiembre de 1984)

A continuación, analizamos el cuento desde la cosmovisión andina. Para ello, recurrimos a los aportes teóricos de Josef Esterman, J.J.M.M. Van Kessel, David Heflin, Carmen Salazar Soler, entre otros.

2. Cosmovisión andina o pachasofía

El argumento del cuento «Oshta y el duende» se desarrolla en torno a un niño pastor, cuyo nombre es Oshta (hipocorístico de Eustaquio, según Heflin). En una oportunidad, Silveria, la madre, le encarga que cuide a sus ovejas y le advierte que se cuide de la

¹ Con respecto a la fecha del cuento en cuestión, apelamos a la información obtenida de la tesis de David Heflin. Este investigador indicó lo siguiente: «Es una nueva versión del cuento más popular de Carvallo, aunque no apareció en un libro suyo hasta 1976. En 1955 la versión escenificada de este cuento, titulado “El valiente Oshta”, ganó el Primer Premio de Teatro Escolar, concedido por el Ministerio de Educación pública» (p.181).

astucia del zorro, del puma y del duende («muqui» en quechua). Después de protestar, Oshta acepta el pedido de su madre. Al quedarse solo, aparece el zorro y trata de engañarlo con el fin de comerse a alguna de sus ovejas; sin embargo, el niño demuestra ser más astuto que él. Más adelante, entra en escena el puma, quien también es burlado por Oshta.

Luego, el niño se encuentra con el duende, quien le pide jugar con él. Oshta accede a su propuesta, pero no se da cuenta de que juegan durante 58 años y medio. Al final, Oshta logra zafarse del duende y consigue regresar a su hogar. El pastorcito encuentra a su madre, Silveria, convertida en una anciana, a quien no reconoce; sin embargo, la madre identifica a su hijo. Luego de reconocerla y pedirle perdón, Oshta le pregunta por qué lo ha esperado tanto; la madre le responde: «- ¡Para eso soy tu madre, Oshta hijo mío!» (Carvalho 2014, p. 28).

A nuestro juicio, en este fragmento, se percibe de forma indirecta la cosmovisión andina o de la pachasofía, o filosofía de pacha en términos de Josef Estermann. De acuerdo con lo planteado por este filósofo y teólogo: «Pacha es la base común de los distintos estratos de la realidad, que para el runa [hombre] son básicamente tres: Hanan pacha, kay pacha y uray (o ukhu) pacha» (1998, p.145). No se trata de mundos distintos; por el contrario, son espacios de una misma realidad (pacha) interrelacionada. Por otra parte, la palabra «pacha» puede traducirse según la racionalidad andina con las siguientes acepciones que implican el sentido de la relacionalidad: tiempo, espacio, orden y estratificación (Estermann, 1998, p.145). Esto implica concebir el cosmos interrelacionado. Debido a ello, Estermann (1998) sostuvo que la cosmovisión es:

la presentación simbólica del cosmos interrelacionado (pacha) mediante distintos ejes cardinales; no se trata de una 'visión en sentido occidental de *theoreia* o *visio*. Por esto prefiero la expresión *pachasofía*, para no someterse al criterio occidental de que solo se trate de "cosmovisión", pero de ninguna manera de "filosofía". Igualmente podríamos calificar gran parte de la metafísica occidental como 'cosmovisión', o tal vez mejor 'ontovisión'. La pachasofía es 'filosofía de pacha': Reflexión integral de la relacionalidad cósmica, como manifestación de la experiencia colectiva andina de la 'realidad'. (p.146)

Siguiendo a Estermann (1998), desde la perspectiva de la relacionalidad andina, la *chakana* (puente cósmico) es «el "punto de transición" entre arriba/abajo y derecha/izquierda; es prácticamente el símbolo andino de la relacionalidad del todo» (p.155). A partir de esta delimitación relacional se deriva la estructura tripartita: hanan pacha, kay pacha y uku pacha. En la Figura 1, se observa la idea de relacionalidad.

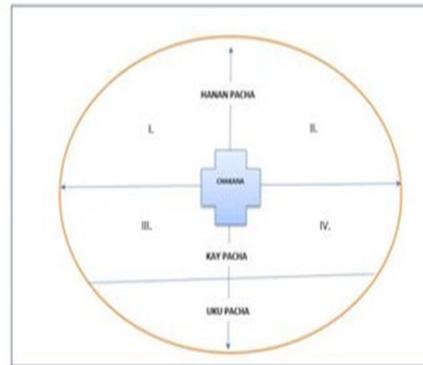


Figura 1

Estructura de la Pacha, desde la perspectiva andina

En este esquema, seguimos la idea planteada por Estermann referente a la tripartición y la complementariedad. Desde este punto de vista:

La *chakana* (puente cósmico) es el punto de transición entre los cuatro cuadrantes (I., II., III. y IV.), pero además el elemento de conexión (relacionalidad) entre los principios de correspondencia (vertical) y complementariedad (horizontal). Los cuadrantes I. y II. representan el estrato superior de *hanan pacha*, y los cuadrantes III. y IV. la región del *Kay pacha*. (1998, p. 156)

Sin embargo, el *kay pacha* es el espacio de la vida en oposición al *ukray* o *ukhu pacha* (región de abajo o de adentro) como lugar de los muertos, anotó Estermann (1998, p.159). Por este motivo, trazamos una línea debajo del *kay pacha*, puesto que el *uku pacha* representa el subsuelo de este. En efecto, la vida y la muerte son complementarias en el hombre, debido a que la segunda es inherente a la primera.

A lo largo del cuento, encontramos referencias del cielo, las nubes blancas, la tempestad, el trueno. De acuerdo con lo sostenido por Estermann (1998), estos fenómenos naturales corresponden al *hanan pacha*. La presencia de Oshta y su madre Silveria; las montañas, los animales tales como el zorro, el puma, las ovejas, el cernícalo; y el escenario donde se desarrolla la historia corresponden al *kay pacha*. Por último, se considera la referencia al duende, espíritu que habita en el mundo subterráneo, es decir, en el *ukhu pacha*.

Siguiendo la investigación de Estermann (1998), los tres espacios mencionados no corresponden «a "mundos" o "estratos" totalmente distintos, sino [que se trata] de aspectos o "espacios" de una misma realidad (pacha) interrelacionada» (p.145). Esto significa que, desde la cosmovisión andina, el *hanan*

pacha, el kay pacha y el uku pacha conforman una unidad: la pacha, la tierra. En esta concepción, el cielo, la tierra propiamente dicha y el subsuelo o el mundo infrahumano conforman una unidad cósmica llamada pacha.

En «Oshta y el duende», se observa dicha relacionalidad. No obstante, se percibe la transgresión de la concepción divina de los animales tales como el zorro y el puma, considerados sagrados desde la cosmovisión andina. Desde nuestra perspectiva, Carvallo apela a dicha transgresión con la finalidad de dar a conocer, expandir en occidente, la cultura andina. En este sentido, la escritora emplea la figura del puma y el zorro desde perspectiva de la tradición oral occidental en la que el zorro y el gato son proyectados como seres astutos y bribones. Recurrimos a la asociación paralela entre el gato y el puma, debido a que, en la tradición occidental, el gato es mucho más mencionado que un lince o una pantera.

3. Racionalidad andina: relacionalidad pachasófica

En este cuento, la vida de los pastores se desarrolla en el kay pacha, es decir, «el espacio de la vida». Cuando Oshta le comunica a su madre, Silveria, acerca de su temor de quedarse solo pastando a las ovejas, escuchando al viento, mirando las elevadas montañas a su alrededor, y de la posibilidad de aburrirse, la madre le responde: «— Mira el cielo y piensa que es un gran camino azul. Sobre él las nubes blancas te parecerán carneritos que se han perdido a los pastores. Búscalos con paciencia. Así irás descubriendo la barriguita de uno, la colita de otro» (Carvallo 2014, p. 4). Desde su ubicación en el kay pacha, Silveria se refiere indirectamente al hanan pacha, “el orden cósmico superior”.

De este modo, se aprecia que las nubes blancas ubicadas en el espacio cielo (hanan pacha) y Oshta, el niño ubicado en el kay pacha, guardan una posible interrelación afectiva en el caso de que se sienta solo, ya que el niño podría recurrir a su imaginación para construir figuras de «carneritos» al ver a las nubes y, de este modo, tendría el tiempo ocupado en una actividad lúdica-afectiva que a su vez implicaría el entrenamiento en la concentración, la percepción de imágenes y el reconocimiento de los fenómenos atmosféricos propios del cielo tales como la lluvia, los rayos, el arcoíris y las estrellas, entre ellas el sol. Asimismo, esta actividad de observar el cielo (hanan pacha) implica aprender a interpretar el lenguaje cósmico. Al respecto, Hugo Centeno Brun (2009) afirmó:

El universo permanentemente emite señales y signos a los habitantes andinos, quienes para entender a cabalidad estos mensajes deben, con

frecuencia, recurrir a los amautas y abuelos. Un mensaje cotidiano que tiene la naturaleza para comunicarse con los habitantes de una determinada región es el lenguaje cósmico para determinar el ciclo agrícola, pues a través de él, claramente se indica las fechas más adecuadas para roturar la tierra, prepararla, proceder con la siembra, acompañar a su desarrollo y crecimiento, para finalmente efectuar la cosecha, que determinará la situación económica de la comunidad mediante la abundancia o escasez de los productos agrícolas cosechados. (p. 88)

Por consiguiente, la observación del cielo (hanan pacha) asociado a la imaginación del niño corresponde a un ejercicio mental que prepara a Oshta para entender y comprender el contexto andino y la función que él cumple en la comunidad (kay pacha).

4. La desacralización del zorro

Por otra parte, en la cosmovisión andina, por su cercanía con los apus (montañas), el zorro (atoq) cumple una función sagrada: la de chacana, es decir, de ser el puente entre el kay pacha y el hanan pacha (Estermann, 1998). Esta sacralidad se debe a que: «el hombre encuentra en ellos [animales-zorro] los reflejos de la divinidad que él también posee o, por lo menos, cree poseer» (Millones y Mayer, 2012, párr. 4).

En este cuento, el zorro pierde el sentido sacro, pues se trata de un antagonista que a través de su astucia pretende embaucar a Oshta para, de esta manera, robarle algunas de sus ovejas; no obstante, Oshta demuestra ser más astuto que el zorro, ya que recordó la advertencia de su madre:

- ¿Qué hago si viene el zorro? —preguntó.
- *Del zorro teme los embustes —le aconsejó su madre—. Al zorro debes engañarlo antes de que te engañe a ti.* (Carvallo, 2014, p. 5; la cursiva es nuestra)

A nuestro juicio, desde la percepción de los pastores, el zorro es un animal de quien hay que cuidarse. Por otro lado, este cumple la función de ser el guardián de los apus. Así también, en la tradición oral andina, se conocen muchos cuentos en los que se equipara al zorro andino con el zorro de la tradición oral europea. Tal es el caso del zorro Reynaldo:

En la literatura europea medieval, las leyendas del zorro Reynaldo [sic] son muy populares. En la enseñanza media todo estudiante los ha de leer, pero muy pocos de ellos saben que en los Andes el bribón Reynaldo [sic] tiene su sobrino, Antonio, tan tramposo como su tío, que se mete en todo donde no debe. Sus pertrechos son los mismos la diferencia es que la viveza de Antonio suele

ser superada por los otros animales, de modo que generalmente termina pagando por sus pecados y torpezas. (Van Kessel, 1994, p. 233)

Consideramos que la presencia del zorro bribón en la tradición oral andina se representa en la figura del zorro Antonio², sobrino de Reynaldo, el cual es el resultado del encuentro, la fusión entre la cultura andina y la occidental. En consecuencia, el zorro en la tradición oral andina presenta también una actitud ambivalente: por un lado, cumple una función sacra; y, por el otro, una actitud bribona. Ahora bien, en «Oshta y el duende», Carvallo recurre al tipo de zorro bribón y torpe, pues el protagonista Oshta resulta más astuto que dicho animal.

En efecto, el cuento de Carvallo (1994) cumple con la función moralizadora: «Igual que en las fábulas de Esopo, el zorro andino aparece también como ejemplo, para avisarnos a ser prudentes. Sus fechorías nos sirven de buen consejo frente al mal comportamiento de los humanos y también para enseñarnos un buen comportamiento» (p. 236). Por ello, es muy recurrente este tipo de personaje que se enfrenta al humano. Esta enemistad entre el zorro y el hombre se puede rastrear en el Manuscrito de Huarochirí (1607):

En el texto se registran datos del Perú antiguo y se describe la participación del zorro en la conformación del universo andino. Cuniraya Viracocha buscaba a Cavillaca, se encuentra con el animal y le pregunta por su amada: «El zorro le dijo que ella ya iba lejos y que no iba a alcanzarla. Entonces le dijo Cuniraya: “Aunque andes a distancia, los hombres llenos de odio, te tratarán de zorro malvado y desgraciado; [...]”. (Taylor, 1987, citado por Luque y Pérez, 2013, p. 81).

En este fragmento, se aprecia la maldición hacia el zorro. Esto permite a Carvallo la recreación de este personaje maldecido. Tal maldición representa la influencia de la cultura occidental en la cosmovisión andina. Por consiguiente, la ambivalencia del personaje zorro convive en la tradición oral andina. Debido a ello, la gente de los Andes no se indigna ni le arrebató al zorro las presas que come del ganado de la comunidad, pues pervive en ellos el sentido sacro del zorro. Al respecto, Van Kessel (1994) anotó el siguiente consejo de Pablo Choque:

No hay que odiar al zorro. Cuando se le sorprende

² Miria Luque Arias (2013), con respecto a los nombres del zorro andino, aseveró lo siguiente: «[...] posee varios nombres Atuku, Pascual, Martín, Antonio, Lari y otros» (p. 81). Por otro lado, Van Kessel (1994) anotó los siguientes: «Antonio, llamado también Tivula, Atoq, Camaque, Lari (música), Larita (tío o cuñado por parte de la mujer), Chumpiponcho (con poncho rojo), Suwa (ladrón) o tío, tiene un carácter maligno, vengativo y peligroso» (p. 234). En el cuento analizado, Carvallo simplemente utiliza el genérico zorro.

devorando una alpaquita hay que dejar no más que se la coma, porque sabe pedir a Dios para que incremente su rebaño. Cuando se la quita sabe vengarse. También hace invocaciones, pero para que se termine el rebaño. Por eso cuando por un descuido hemos dejado un animalito en el campo no nos enojamos con el zorro y dejamos no más que se lo devore y no se lo quitamos. Cuando está caminando por el campo no hay que molestarle, ni reprenderle, porque el animal es del achachilla [Espíritu guardián de las montañas]. (p. 235)

Este consejo refleja la sacralidad del zorro en el mundo andino. Asimismo, Van Kessel (1994) dio cuenta de antiguas costumbres en la comunidad aymara Ajani (Puno, Perú) a través del testimonio de la pastora Valentina Choque Cáceres:

En la killpa (la marcación del ganado), para el zorro hay que marcarle su ganadito, el regalito de un animalito. Dicen que este ganado sabe reproducirse bastante. Entonces el zorro ya no sabe molestar al rebaño, mas al contrario sabe proteger, defender, porque sabe que en el rebaño está su ganado conseguido. (p. 235)

En «Oshta y el duende», Carvallo a todas luces recurre a la imagen del zorro «astuto», bribón, que quiere arrebatar sus ovejas a Oshta a través del engaño. Este tipo de zorro presenta dicho comportamiento debido a la maldición, tal como se indica en la tradición registrada en el Manuscrito de Huarochirí: «El zorro es porfiado, ingenuo, estúpido, voraz, intruso. Por eso, su destino, es el castigo a que fue condenado desde los tiempos originarios, según el mito de Huarochirí. Sus robos y sus romances siempre en casa ajena suelen terminar mal» (Van Kessel, 1994, p. 237). De este modo, en la representación del cuento de Carvallo, el zorro ha perdido la sacralidad, pues presenta características tales como la picardía, el embuste y la bribonería del emblemático zorro — medieval europeo— Reynaldo.

5. La desacralización del puma

Otro antagonista del cuento es el puma, animal considerado también sagrado en la cosmovisión andina. Estermann (1998) con respecto a este animal indicó: «El jaguar o puma («sintiru» o puma) finalmente es el animal que «protege» el paso del kay pacha, en el sentido de “sierra”, a uray pacha, en el sentido de selva. Por su fuerza y velocidad, los Incas lo veneraron como sagrado» (1998, p. 171). Millones y Mayer (2012), al referirse al Manuscrito de Huarochirí, aseveraron lo siguiente:

La intervención del *felis concolor* [puma] en la historia sagrada de Huarochirí sigue siendo importante. Cuando ocurrió una de aquellas destrucciones periódicas de la humanidad

prehispánica, que contiene el relato, el anónimo escritor del manuscrito se apresuró a decir que, en este caso, se salvaron los animales, y el primero en ser nombrado es el puma». (párr. 3)

Sin embargo, en el cuento de Carvallo, el puma cumple la función de un vulgar depredador. Es representado como un sinvergüenza y prepotente:

- ¡Buenos días, Oshta!
- ¿Quién me habla?
- Yo, ¡el puma! –Contestó la voz.
- ¿Qué se te ofrece?
- Tengo hambre y voy a comerme una de tus ovejas. (Carvallo 2014: 14)

La prepotencia del puma es disuadida tras una estrategia muy astuta del niño pastor:

Oshta le respondió que no lo tomaba por sorpresa, pues estaba advertido de su llegada.

- ¿Cómo lo sabías?
- Me lo avisó el cernícalo y, como tú mereces tantas consideraciones, te adelanté el trabajo. Mira, maté la mejor de mis ovejas y la desollé para ti. (Carvallo, 2014, p. 14)

Una vez más, Oshta demuestra su astucia ante el puma para defender a sus ovejas. Consigue engañarlo entregándole carne de zorro:

El puma no sabía cómo agradecer tanta amabilidad. En realidad, lo que ofrecía Oshta era el cuerpo del zorro al que había quitado la piel y la cabeza. (Carvallo, 2014, p. 16)

Aquí se manifiesta —en la tradición oral andina— la maldición hacia el zorro que el Manuscrito de Huarochirí registra: «[...] cuando te maten, te botarán a ti y a tu piel como algo sin valor» (Taylor, 1987, citado por Luque y Pérez, 2013, p. 81). El zorro y el puma son animales sagrados en la cosmovisión andina; no obstante, en el cuento analizado, no cumplen dicha función. Representan a los bribones listos y espabilados que intentan apartar a Oshta de la tarea asignada por su madre: cuidar a las ovejas.

La presencia de estos animales en el cuento de Carvallo se aproxima a la función que cumplen el zorro y el felino en algunos cuentos de origen europeo: ser los auténticos bellacos. Por ejemplo, en *Pinocho*, de Carlo Collodi, el zorro y el gato son personajes astutos que logran robar el dinero a Pinocho sin que este se dé cuenta; por otra parte, son una mala influencia para el muñeco que habla, pues lo inquietan para que no asista al colegio. Con respecto al puma, este animal es propiamente andino; en los cuentos europeos, generalmente se recurre a los leones, las panteras o los gatos connotándolos

con la astucia y agilidad. Así, en el cuento recopilado por Charles Perrault, «El gato con botas» (1695), un felino sumamente astuto logra mejorar la situación económica de su dueño.

Ambos personajes, zorro y puma, aparecen en muchos relatos de la tradición oral andina como socios. Van Kessel (1994) acotó:

El zorro como socio del puma. Una vez cuando el puma estaba en guerra con los grillos, el zorro se le ofreció como socio y chasqui. Pero en su misión el pueblo de los insectos los atacó y lo expulsó del bosque. Para vengarse del puma, Antonio [zorro] después lo traicionó: volvió al socio para entregarlo con mentiras y astucia a los insectos del bosque. (p. 235)

En «Oshta y el duende», Carvallo rescata la presencia del zorro y el puma no como socios, pero indirectamente existe una «asociación» referente a sus actitudes negativas, de las cuales hay que cuidarse. La presencia de estos animales en el cuento enfatiza la perspectiva didáctica: «Las leyendas andinas del zorro, y de otros animales, suelen cumplir con tres objetivos: entretener, moralizar y explicar. Antes que todo son chistosas, entretenidas, chispeantes, fascinantes, gracias a una rica tradición en el arte narrativo» (Van Kessel, 1994, p. 235). Carvallo, en este aspecto, consigue que el cuento en cuestión sea aleccionador.

6. El duende

El uray o uku pacha es considerado por Estermann (1998) como: «el lugar pachasófico de los muertos, pero también de las fuentes y del origen. [...]. Por eso, Ukhu pacha es a la vez el topo de la muerte y de la vida, respectivamente de su complementaria básica» (p. 171). En el cuento de Carvallo, el duende pertenece al ukhu pacha. No obstante, la autora emplea el término europeo duende, en lugar de “muqui”, el duende de las minas del ande peruano.

Si bien es cierto, el objetivo de Carvallo fue presentar un cuento con motivos andinos, en el que se proyectan ciertas características de la cosmovisión andina; por otra parte, buscaba promover la cultura peruana a través de su producción cuentística. Heflin sostuvo que, en el caso peruano, el folklore precolombino sobrevivió durante el proceso de conquista y colonización española, y que se enriqueció con la influencia de la cultura invasora. Por ello, cuestionó: ¿por qué consideraba Carvallo que el folklore nativo era la mejor base para establecer una literatura infantil? La respuesta que brindó fue la siguiente:

Aunque con el transcurrir del tiempo el origen remoto de las tradiciones populares se olvida, todos sienten que esa tradición les pertenece, que forma parte de su historia. Por eso todos los

pueblos aman y conservan su folklore, ya que armoniza el presente con el pasado, preservando los valores tradicionales y, junto con ellos, los rasgos peculiares de la propia nacionalidad (Hefflin, 1991, p. 138)

En este sentido, a partir de los datos biográficos anotados en la introducción, Carvallo asimiló las fuentes de la tradición oral europea y andina. Debido a su ascendencia europea y a la influencia del movimiento indigenista a través de la pintura, logró una interesante propuesta en la cuentística infantil peruana³: desarrollar temas del ámbito andino, como es el caso de «Oshta y el duende» y de ese modo promover el conocimiento y la empatía con los pueblos originarios, como es el caso de la cultura andina. Sin embargo, Carvallo proyecta el cuento desde una perspectiva global; se adelanta a su tiempo. Por esta razón, el título es «Oshta y el duende» y no: «Oshta y el muqui». Debido a que la palabra duende tiene mayor alcance en la tradición de relatos correspondientes a Hispanoamérica.

Por otro lado, según Anel Hernández Sotelo (2012), el padre capuchino Antonio de Fuentelapeña publicó en el siglo XVII la obra *El ente dilucidado*, cuyo objetivo de carácter filosófico pretende argumentar la naturaleza de los entes metafísicos, tales como los duendes. En este tratado De Fuentelapeña afirmó con respecto a estos seres:

No son ángeles buenos porque estos solo se ocupan de servir a los hombres en cosas de importancia, y los duendes, generalmente, se ocupan de «cosas inútiles, bobas y ridículas [y en] entretenimientos más que pueriles». Los duendes, nos dice, se perciben en las casas por medio del ruido que hacen, mueven platos y otros enseres, «juegan a los bolos, tiran chinitas» son aficionados a los niños «más que a los grandes, y especialmente se hallan duendes, que se aficionan a los caballos». Así pues, el capuchino consideró que estas actividades no eran propias de ángeles (Fuentelapeña, citado por Hernández Sotelo, 2012, p.60)

Otro término que se emplea en los relatos referidos a dichos seres es el de «gnomo». Jorge Luis Borges y Margarita Guerra en *El libro de los seres imaginarios* (1967) dieron cuenta de este:

Son más antiguos que su nombre, que es griego, pero que los clásicos ignoraron, porque data del siglo XVI. Los etimólogos lo atribuyeron al alquimista suizo Paracelso, en cuyos libros

aparece por vez primera.

Son duende de la tierra y de las montañas. La imaginación popular los ve como enanos y barbudos de rasgos toscos y grotescos; usan ropa ajustada de color pardo y capuchas monásticas. A semejanza de los grifos de la superstición helénica y oriental y de los dragones germánicos tienen la misión de custodiar tesoros ocultos.

Gnosis, en griego, es conocimiento; se ha conjeturado que Paracelso inventó la palabra gnomon, porque estos conocían, y podían revelar a los hombres el preciso lugar en los metales estaban escondidos. (p.37)

Al comparar la percepción de Fuentelapeña y Borges con respecto al duende respectivamente, podemos delimitar las siguientes coincidencias con el muqui, duende andino: se presenta a los niños, le gusta jugar, es un espíritu de tierra y conoce dónde se encuentran los metales preciosos.

El muqui, duende andino, es una divinidad que se caracteriza por su actitud ambigua hacia los hombres. Carmen Salazar Soler (1997), en *La divinidad de las tinieblas*, afirmó lo siguiente:

Según los mineros de Huancavelica, el Muqui es un personaje ambiguo. Es a la vez un ser generoso que muestra los tesoros y revela las buenas vetas a los hombres de «buen corazón» y el espíritu maligno que arroja a los trabajadores fuera de la mina, que causa accidentes y los mata cuando está «hambriento». (p. 6)

En precisión, Carvallo (2014) empleó en el cuento la imagen del duende burlón o muqui burlón:

- ¡Ji ji ji! ¡Qué bien has aprendido la lección, Oshta! ¡Tú, el miedoso, el pequeño, has vencido al zorro y al puma!
- ¿Quién eres? – preguntó Oshta.
- No me extraña que no me conozcas. Eres un simple mortal– dijo la misma voz.
- ¿Y tú, no?
- Yo soy un espíritu de la tierra. (p. 18)

Con respecto al muqui burlón, Salazar (1997) acotó: «[...] En otras ocasiones [el muqui] es identificado como un ser juguetero y bromista, que juega con los hijos de los trabajadores sin hacerles daño, aunque esta característica aparece muy raras veces en los testimonios de los mineros» (p. 6; la cursiva es nuestra).

El duende, el muqui, por otra parte, se identifica como un espíritu de la tierra. Esto hace alusión a la concepción pachasófica, es decir, a la interrelación cósmica que existe entre el hanan, el kay y el uku pacha como una unidad. Además, en este cuento, el

³ Carvallo escribió la novela *Rutsí, el pequeño alucinado* (1947), que es considerada una obra fundadora de la literatura infantil peruana. En esta, se aprecia las costumbres de las tres regiones del Perú (Hefflin, 1991). En este sentido, la producción cuentística de Carvallo estuvo orientada a fomentar la identidad nacional en los niños a partir de los mitos, leyendas y costumbres de todas las regiones del Perú.

tiempo se interrelaciona con la tierra. Advertimos esta característica cuando Oshta cuestiona al duende con respecto a su vida asociada al tiempo:

- ¿Vives siempre?
- Duraré todo el tiempo que dure la tierra y soy tan viejo como ella. ¡En cambio, tú eres tan insignificante a mi lado! ¿Qué son tus días junto a los míos? (Carvallo, 2014, p. 18)

Con respecto a la concepción del tiempo en la cosmovisión andina, Estermann (1998) sostuvo lo siguiente:

[No] existe un vocablo exclusivo para el «tiempo» (hoy día se usa la palabra española «timpu»). Esto nos da un dato acerca de la experiencia andina de la temporalidad. El cosmos (*pacha*) es tetradimensional, una red interconectada de relaciones espacio-temporales. Por eso el tiempo andino está estrechamente ligado a los fenómenos pachasóficos de tipo astronómico y ecosófico.

[...] El 'tiempo' es relacionalidad cósmica, co-presente con el 'espacio', o simplemente otra manifestación de *pacha*. Las categorías temporales más importantes no son 'avanzado' o 'atrasado', ni 'pasado' y 'futuro', sino "antes" (*ñawpaq*) y "después" (*qhepa*). El tiempo tiene un orden cualitativo, según la densidad, el peso y la importancia del acontecimiento. Por eso, existen 'tiempos densos' y 'tiempos flacos'; en algo la temporalidad andina refleja la concepción griega del *Kairos*. El tiempo no es cuantitativo, sino cualitativo; cada 'tiempo' (época, momento lapso) tiene su propósito específico (comparable con lo que dice *Cohélet en Ecl. 3,1-8*). Existe un tiempo para la siembra, otro para el aporque, otro para la cosecha; hay tiempos rituales para hacer los *despachos* y *pagos* a la Pachamama. (pp.180-181)

Por lo tanto, podemos situar al tiempo, en este cuento, a partir del encuentro de Oshta con el duende en tres posiciones: (a) antes del encuentro, (b) durante el encuentro y (c) después del encuentro.

Antes del encuentro con el duende o muqui, Oshta había enfrentado, con su astucia, al zorro y al puma; en este sentido, Oshta comprendió y entendió que tenía que asumir con responsabilidad e inteligencia el cuidado de las ovejas a partir de la tarea asignada por su madre, Silveria.

Durante el encuentro, en un primer momento, Oshta dialoga con el duende, pero solo escucha la voz de este, quien se interrelaciona con los fenómenos naturales correspondientes al hanan pacha y al kay pacha, tales como el viento y los huaicos:

- ¿Y en qué te entretienes? –le preguntó Oshta con curiosidad.

- Vago de aquí para allá. Cuando sopla el viento sobre las montañas, yo silbo con él y nadie me siente. Cuando caen los huaicos, yo cabalgo sobre los peñascos y aplasto con ellos caminos y sementeras– repuso la voz (Carvallo, 2014, p. 19).

En un segundo momento, ante el pedido de Oshta, el duende, el muqui, se deja ver:

- ¿Dónde estás? ¿Por qué no me permites verte? -exclamó Oshta.

Y el duende le respondió que iba a complacerle, para lo cual bebería del agua de su cantimplora y así tendría apariencia humana. Entonces, podrían ser amigos. Se oyó cómo bebía:

- Gluc, gluc, gluc...

Y apareció un enanito feo. Tenía grandes orejas, nariz encorvada y ojos oblicuos. Su color era como el de la tierra.

Oshta se frotó los ojos y dijo:

- ¡Pero qué feo eres, duende! (Carvallo 2014, p. 20)

Diversos estudios acerca de las tradiciones orales andinas indican que el muqui es un duende de las minas con características físicas muy particulares. Salazar Soler (1997) afirmó lo siguiente:

Según los testimonios que recogimos [en Huancavelica], el Muqui es un ser de forma humana, del tamaño de un niño de diez años siempre vestido de minero salvo que toda su vestimenta e instrumentos de trabajo son de oro. Los mineros de Huancavelica dicen que el Muqui posee unos ojos de un rojo intenso que brillan en la oscuridad y está dotado de un agudo sentido de la visión. Frecuentemente se lo describe con un aparato genital muy desarrollado. Posee dos cuernos que le sirven para perforar las rocas y extraer el mineral que promete a los hombres. (p. 3)

En un tercer momento, el duende le propone a Oshta un juego para no aburrirse:

- Saco una piedra y la pongo dentro de mi mano. Tú debes adivinar de qué color es. Si aciertas, te la regalo. Si pierdes, me pagas con lo que has ganado anteriormente. Por ejemplo, si yo tengo una esmeralda y tú dices ¡verde!, es para tí. Si dices ¡roja!, me la guardo. Además, me das otra que hayas ganado en otro juego. (Carvallo, 2014, p. 21)

Este juego propuesto por el duende conduce a Oshta a olvidarse del cuidado de las ovejas y a perder la noción del tiempo. Su madre, al ver que no llegaba a su choza con las ovejas, decide llamarlo. Oshta desea abandonar el juego, pero el duende no se lo permite

aduciendo que todavía le debe. Como la madre de Oshta continuaba llamándolo, el duende le propone beber el agua de su cantimplora para que se vuelvan invisibles. Oshta acepta y continúan jugando.

Esta invisibilidad en el kay pacha, a nuestro juicio, es una metáfora del descenso de Oshta al inframundo o uku pacha. Cuando el niño reacciona, le pide al duende que lo deje regresar a su casa, pero este le responde que todo es inútil, que han estado jugando cincuenta y ocho años y medio. Oshta se impacienta y le quita al duende la cantimplora para beber el agua mágica que nuevamente lo hace visible y le permite retornar al kay pacha. Con la actitud resuelta de regresar a su entorno (kay pacha), Oshta demuestra su lugar de pertenencia asociado a su familia, su comunidad.

A partir de su experiencia con el duende, Oshta aprende que en la vida es necesario andar con cautela. El muqui resultó más astuto que él, pues lo distrajo cincuenta y ocho años y medio, un poco más de medio siglo. A nuestro juicio, esto sucedió dado que la madre de Oshta no le advirtió del peligro con respecto al duende.

Lo conmovedor de este cuento se focaliza en la actitud de Silveria, la madre del niño, quien después de esperar tantos años, por fin, puede ver el regreso de su hijo. Oshta no la reconoce, porque la encuentra convertida en una anciana. Desde nuestra perspectiva, la actitud de la madre guarda relación con el sentido ético del hombre andino, en este caso, de la mujer andina; en otros términos, con la ética cósmica. Al respecto, Estermann (1998) sostuvo: «El principio ético andino principal se podría formular de la siguiente manera: “Actúa de tal manera que contribuyas a la conservación y perpetuación del orden cósmico de las relaciones vitales evitando trastornos del mismo”» (p. 231). En este sentido, la madre de Oshta lo aguarda pacientemente para la reordenación del cosmos, ya que Oshta es varón; por consiguiente, su ausencia desequilibró la vida que llevaban como familia:

- ¿Y dónde están mis ovejitas y mis llamas?
- Se las comieron los pumas y los zorros.
- Volvamos entonces a nuestra choza- dijo Oshta
- Se derrumbó del todo, hijo mío. (Carvallo, 2014, p. 28)

En este diálogo, se observa el cataclismo familiar ante la ausencia de Oshta, ya que esta quiebra el principio de complementariedad. Esto se debe a que «la “pareja” (no sólo [sic] la humana) es como el símbolo concreto (*concrescere*) o el “misterio” (*sacramento*) del orden polar con sus principios básicos de complementariedad, reciprocidad y correspondencia» (Estermann, 1998, p. 208). En este

cuento, la relación complementaria se focaliza entre el parentesco de la madre y su hijo, es decir, de lo femenino-masculino.

Por otra parte, en la cosmovisión andina, el universo es considerado una casa. Por ello, todo y todos pertenecen a una misma familia, bajo un mismo techo; fuera de la casa no hay nada (Estermann, 1998, p.148). Al indicar Silveria a su hijo que la choza (casa) se derrumbó, informa acerca del cataclismo vivido, debido a la ausencia de Oshta.

Por otra parte, «el hecho de que en la cultura andina se tenga un solo hijo, ningún hijo o sólo [sic] hijos del mismo sexo, es un fenómeno no muy apreciado en el mundo andino. La polaridad sexual no solo se da a nivel de la “pareja” adulta, sino también entre los hijos» (Estermann, 1998, p.210). En el cuento, Oshta no tiene hermanos ni hermanas, tampoco padre. Asumimos que, para zafarse del duende que no lo deja regresar al kay pacha, el niño recurre a la mentira como una estrategia liberadora, afirmando que lo esperan su madre, sus hermanos y su choza. La falta de polaridad complementaria entre las energías masculino/femenino ocasiona el cataclismo familiar. En consecuencia, Oshta y su madre vivirán los estragos de tal desequilibrio durante más de medio siglo. En efecto, la complementariedad en la cosmovisión andina cumple un papel fundamental para lograr el equilibrio de la vida familiar y, por consiguiente, comunitaria.

Recordemos que el cuento se inicia cuando la madre, Silveria, pide a Oshta que cuide a las ovejas; Oshta se niega, en un primer momento. En este pedido, sin querer, la madre altera el sentido de complementariedad, puesto que en la cosmovisión andina:

la mujer se dedica sobre todo al pastoreo del ganado (como representación de lo masculino), y el varón al cultivo de la tierra (símbolo por excelencia de lo femenino). Aunque las mujeres pueden ayudar en las labores agrícolas, nunca ‘abren’ la *pachamama* (es decir: aran), ni siembran (el acto de la inseminación). (Estermann, 1998, pp. 208-209)

De este modo, cuidan el orden cósmico de la pacha, Tierra. Por otro lado, al transgredir el orden natural de las cosas, ambos personajes se encuentran con un cataclismo que servirá para restaurar el orden de sus vidas a partir de las experiencias vividas. En efecto, la restauración se percibe cuando Oshta le muestra a su madre las piedras preciosas ganadas al duende, pues el pastor asume que con ello podrán reconstruir su hogar:

- No importa madre -la consoló Oshta-. Mira cuántas piedras preciosas tengo aquí. Construiremos una choza mucho mejor. Compraremos nuevamente el ganado. Esto

vale mucho dinero, mamá Silveria. (Carvallo, 2014, p. 28)

En el cuento, tanto la madre como el hijo cumplen una función complementaria. El retorno de Oshta representa el regreso al orden, a la complementariedad entre lo femenino (madre) y lo masculino (hijo), puesto que en el cuento se percibe la ausencia del padre. Carvallo, al no construir al personaje padre, logra indirectamente a través de las acciones del niño y de su madre que los lectores se pregunten por la ausencia de este. En efecto, indirectamente se percibe la importancia de la presencia del padre en la vida familiar, pues la relación padre-hijo/hija es de suma importancia en el desarrollo emocional de los niños.

El cuento concluye con una pregunta por parte de Oshta a su madre, Silveria:

- ¿Cómo has tenido paciencia para esperarme? – Preguntó Oshta.

La anciana, con una sonrisa, le respondió:

- ¡Para eso soy tu madre, Oshta, hijo mío! (Carvallo, 2014, p.28)

La respuesta de Silveria: «¡Para eso soy tu madre, Oshta, hijo mío!», encierra parte de la runasofía (filosofía del hombre) andina, es decir, de la ética de una madre:

La mujer andina no es reconocida desde el enfoque «feminista», sino más bien como sembradora de complementariedad con lo opuesto, tanto como madre, esposa, educadora, diseñadora de sus trajes, trabajadora en joyas, como guerrera en época de guerra, trasmisora cultural, terapeuta familiar, ordenadora, practicante devota de la espiritualidad, entre otros (Iban Ignacio, citado por Salas, 2009, p. 58).

En este sentido, Silveria cumple con la función de la madre que espera al hijo para restaurar el orden del núcleo familiar: madre-hijo, debido a la ausencia del padre.

7. A modo de conclusión

En «Oshta y el duende», se advierte que, según la cosmovisión andina o pachasofía, en términos de Estermann, la racionalidad andina se focaliza en la interrelación del hanan pacha, el kay pacha y el uku pacha como un todo interdependiente. Asimismo, el principio de complementariedad entre las energías femeninas y masculinas es el que preserva el equilibrio en la vida de los habitantes de los Andes.

Por otra parte, en el cuento, se percibe la recreación de la cosmovisión andina con la influencia de ciertos elementos propios de la cultura occidental. Ello se aprecia en la función que cumplen el zorro y el puma. Ambos animales, desde la percepción andina, son

considerados sagrados. Sin embargo, en el cuento de Carvallo, el zorro y el puma presentan características que corresponden a la tradición oral europea. Cabe señalar que, en dicha tradición, se recurre al gato, la pantera o el león, debido a que el puma es un animal aborigen. Por otro lado, si bien es cierto que en el Manuscrito de Huarochirí se cuenta acerca de la maldición del zorro, se debe tener en cuenta que este documento fue escrito durante el proceso de colonización. En este sentido, consideramos que dicho zorro presenta cierto parentesco con el zorro bribón Reynaldo, personaje muy conocido en la tradición oral europea. Por consiguiente, el zorro es un personaje ambivalente en la tradición oral andina. Debido a ello, Carvallo optó por la recreación del zorro bribón, cuyas referencias se perciben en el zorro Reynaldo.

Con respecto al muqui andino, el duende de las minas, Carvallo opta por usar el término occidental duende, pues este personaje es muy reconocido en la tradición oral hispanoamericana y europea.

Así también, reconocemos que el cuento de Carvallo establece una intención didáctica, moralizadora, que busca al mismo tiempo entretener desde el contexto andino peruano.

Finalmente, debido al carácter didáctico del cuento analizado, sugerimos a los docentes de educación básica no limitarse a la enseñanza de los valores morales como la obediencia, el respeto a los mayores y la precaución ante los astutos malintencionados, cuya advertencia siempre será pertinente. Es necesario rescatar a través de cuentos como «Oshta y el duende» elementos de la cosmovisión andina y fomentar, luego de la lectura en clase, el intercambio de experiencias entre los estudiantes de origen andino, amazónico y costeño en un contexto de educación intercultural. De esta manera, el docente podrá generar el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo entre sus estudiantes, y fomentará el respeto de las diferencias culturales en el Perú, país esencialmente multicultural y plurilingüe.

Conflicto de intereses

En autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol del autor

EA: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

Emma Aguilar-Ponce	emma.aguilar@usil.pe
	https://orcid.org/0000-0003-2364-0695

Referencias

Carvalho, C. (2014). *Oshta y el duende*. Lima: Casa de la literatura peruana.

Borges, J., Guerra, M. (1967). *El libro de los seres imaginarios*. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/imaginarios.pdf>

Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Heflin, D. (1991). La contribución de la cuentística de Carlota Carvalho a la Literatura infantil peruana. *A dissertation in Spanish. Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy*.

<https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/19707?show=full&locale-attribute=es>

Hernández, A. (2012). *Sobre la especulación duendina. Los argumentos de Antonio de Fuentelapeña en El ente dilucidado* (1676),17(1), pp.48-74.

<https://revistas.icanh.gov.co/index.php/fh/article/view/347/284>

Izquierdo, F (1969). *La literatura infantil en el Perú*. Casa de la cultura del Perú.

<https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/109>

Millones, L., Mayer, R. (2012). *La fauna sagrada de Huarochiri*. pp.63-79.

<https://books.openedition.org/ifea/6534>

Luque, M y Pérez, V. (2013). Prácticas orales andinas: el zorro guitarrista. *Estudios Filológicos*, (52), pp.75-86.

<https://www.scielo.cl/pdf/efilolo/n52/art05.pdf>

Salas Rojas, F. (2009). *Propuesta educativa*.

Principios-Valores-Familiaa desde la cosmovisión andina. La Paz, Bolivia. http://fci.uib.es/digitalAssets/178/178160_2.pdf

Salazar-Soler, C. (1997). *La divinidad de las tinieblas. Tomo 26.* París, Francia. <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/IF-CA-0001.pdf>

Van Kessel, J.J.M.M. (1994). El zorro en la cosmovisión andina. *Revista Chungara*, 26 (2),233-242.

http://www.chungara.cl/Vols/1994/Vol1262/El_zorro_en_la_cosmovision_andina.pdf

Zenteno, H. (2009). Acercamientos a la visión cósmica del mundo andino. *Punto Cero*.14 (18), 83-89.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762009000100010



Análisis comparativo de las narrativas de La civilización del espectáculo y La sociedad del cansancio

Comparative analysis of the narratives in La civilización del espectáculo and La sociedad del cansancio.

Tomás Carlos M. Barriga Barriga^{1*} 

¹ Docente asociado del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: tbarriga@lamolina.edu.pe

* <https://orcid.org/0000-0003-1020-2856>

Recibido: 30/03/2022; Aceptado: 15/06/2022; Publicado: 30/06/2022

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de la civilización del espectáculo y la sociedad del cansancio como dos propuestas complementarias que explican la realidad actual influenciada por los medios de comunicación y la consecuente banalización de la cultura y la autoexplotación.

Palabras clave: civilización del espectáculo, sociedad del cansancio, autoexplotación, banalización de la cultura, medios de comunicación.

Abstract

This article aims to analyze the narratives of the civilization of the spectacle and the society of tiredness as two complementary proposals that explain the current reality influenced by the media and the consequent trivialization of culture and self-exploitation.

Keywords: civilization of the spectacle, society of fatigue, self-exploitation, trivialization of culture, mass media.

1. Introducción

Desde la publicación, en 1998, de *Homo Videns, la sociedad teledirigida* de Giovanni Sartori, se empezaron a desarrollar investigaciones relacionadas con la manipulación de la televisión sobre la sociedad. En estas, se analizaba la sociedad orientada y controlada por la televisión y otros medios

audiovisuales, y la transformación de las costumbres y las formas de vida.

Esto se manifestaba de manera palpable en los jóvenes que poseían, en los años noventa, hábitos y formas de ver el mundo abismalmente distintas a las de la anterior generación. Esta es descrita de manera pesimista por Sartori (2001) como la generación de jóvenes que

Forma de citar el artículo: Barriga, T. (2022). Análisis comparativo de las narrativas de La civilización del espectáculo y La sociedad del cansancio. *Tierra Nuestra*, 16(1), 60-67. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1919>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1919>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

escuchan perezosamente, en las clases de la escuela o la universidad, temas que inmediatamente olvidan; se esconden en sus habitaciones llenas de posters de héroes, y viven como dormidos, sumergidos en sus gustos musicales. Son jóvenes que despiertan en una discoteca por la noche, donde se apiñan unos a otros, y que existen como un cuerpo colectivo. Son jóvenes que, a los treinta años, son adultos empobrecidos, a los que todo les parece demasiado trabajo y están atrofiados culturalmente.

Entonces, la necesidad de mostrar siempre cosas nuevas genera que se produzcan contenidos ficticios que pierden contacto con la realidad. Mostrar novedades todo el tiempo se vuelve una necesidad y, por ello, lo novedoso pasa a ser valioso, así no sea cierto:

...un hecho acontece sólo porque hay una cámara que lo está rodando, y que, de otro modo, no tendría lugar. El pseudo-acontecimiento es, pues, un evento prefabricado para la televisión y por la televisión. A veces esta fabricación está justificada, pero aun así, no deja de ser algo «falso» expuesto a serios abusos y fácilmente queda como verdadera desinformación. (Sartori, 2001)

Esta visión pesimista de la influencia de los medios y, en especial, de la televisión, fue ampliada y teorizada por Mario Vargas Llosa en *La civilización del espectáculo*. En este libro, describió una civilización basada en convertir toda información en un show de entretenimiento, donde los límites de la cultura se disuelven y todo se convierte en cultura, hasta lo más vulgar e indeseable. Incluso la ciencia o el arte elevado se difunden a través de los medios de comunicación como entretenimiento sencillo y rápido. La actual sociedad globalizada ha hecho de la cultura un evento superficial y voluble, entretenimiento para un público masivo (Vargas Llosa, 2012).

Como afirmó Javier (2021), en esta inédita contemporaneidad, luego de una pandemia mundial, la necesidad de reanudar y reforzar los lazos sociales es de suma urgencia. En la actualidad, más cautivos que nunca de un mundo virtual, estamos sometidos a la tecnología y al discurso capitalista, el cual sigue incitando al consumo ilimitado y a la desesperación frenética por obtener lo material. Ello genera, a largo plazo, un vacío en el ser humano. El tema de la autoexplotación y la espectacularización de la información y el conocimiento son más vigentes que nunca.

El presente artículo tiene como fin comparar esta forma apocalíptica de ver la sociedad con el planteamiento del filósofo coreano Byung-Chul Han, en cuanto a lo que él denomina «la sociedad del cansancio». Este autor analiza la sociedad actual, conformada por individuos agotados, frustrados y deprimidos. De acuerdo con ello, se pretende

encontrar el hilo conductor de estas teorías, en las cuales las consecuencias descritas por Han son el resultado razonable de las narrativas de Sartori y principalmente de Vargas Llosa.

2. La civilización del espectáculo

Vargas Llosa (2012) predijo una sociedad controlada por los medios de comunicación, en la cual la independencia de los individuos está limitada, ya que estos promueven una forma de cultura homogénea y valorada por ellos mismos. Nos dicen qué hacer, qué comer, dónde divertimos, qué comprar y hasta cómo debemos ser, cuánto debemos pensar o qué debemos aprender.

Se trata de una sociedad en la que la publicidad y las modas determinan los productos culturales. Ello crea individuos dependientes e incapaces de juzgar por sí mismos qué les gusta o a quién admiran. En esta situación, la cultura, en vez de liberar al individuo, lo aborrega, y limita su lucidez y su libre albedrío (Vargas Llosa, 2012).

La prioridad en esta civilización es el entretenimiento. Eso hace que el conocimiento, la cultura y todo lo demás sea valorado en función de que tan divertido o gracioso se presenta. No obstante, como afirma el autor del libro, encumbrar el entretenimiento y el pasarla bien como bien supremo tiene consecuencias inesperadas: la banalización de la cultura, la generalización de la frivolidad y, en el caso del periodismo, la proliferación de la chismografía y el escándalo por sobre los hechos objetivos (Vargas Llosa, 2012).

Entonces, surge la siguiente pregunta: ¿qué han hecho frente a esto los intelectuales? En realidad, no hay mucho que hacer frente a una comunidad que cada vez más ridiculiza lo profundo, menosprecia la lectura y valora lo superficial. Es una sociedad que se divierte con la ignorancia de los concursantes de un *reality*, donde un político afirma con orgullo que no lee libros o un público lapida a los famosos riéndose de sus errores y debilidades a través de memes virales.

Los académicos, conscientes de la disminuida imagen a la que han sido reducidos, generalmente optan por la discreción o la abstención en el debate público. Limitados a su propia disciplina particular, dan la espalda al compromiso cívico o moral del intelectual con la sociedad. Pocos de ellos, los que logran hacerse visibles en los medios de comunicación, están encaminados «más a la autopromoción y el exhibicionismo que a la defensa de un principio o un valor. Porque, en la civilización del espectáculo, el intelectual solo interesa si sigue el juego de moda y se vuelve un bufón.» (Vargas Llosa, 2012, p. 46).

Finalmente, se observa que, para Vargas Llosa, se ha creado una falsa realidad, una ilusión, una

civilización impostada y repleta de trivialidades que supera, reemplaza y ocupa el lugar de la realidad. Es decir, la realidad ha sido reemplazada por una realidad virtual, en la cual incluso la información se convierte en versiones seleccionadas, comentadas y editadas de acuerdo con los intereses del propio sistema predominante. Se trata de una fantasía mediática dentro de la cual los individuos nacen, crecen y mueren.

Esto destruye, además, toda perspectiva crítica sobre lo que ocurre. En este contexto, tiene más valor responder a la interrogante «¿qué pasó?» sin indagar en absoluto «¿por qué ocurrió?». Se trata de informaciones fugaces que son reemplazadas casi inmediatamente por nuevas informaciones, una época de simulacros y –como diría Graylin– de posverdad (Vargas Llosa, 2012).

Como afirmó Cisternas (2013), es necesario un examen exhaustivo de la sociedad actual. A pesar de que es una tarea difícil y de que las distracciones atractivas son innumerables, la reflexión debería ser una alternativa para enfrentar la civilización del espectáculo: ser un espectador emancipado.

También, es importante señalar que Vargas Llosa manifiesta un etnocentrismo radical, pues realiza todo su análisis desde la perspectiva de un intelectual, que se autonombra y reconoce como tal. Considera la cultura popular (entendida por él como baja cultura) como inferior a la de las élites, que él califica como valiosas e imitables. Olvida tal vez que muchos saberes en diversos campos, como la ciencia, la medicina, la filosofía o, incluso, la literatura se han nutrido creativamente de culturas tradicionales, consideradas incultas o no científicas por las élites (Fernández, 2017).

3. La sociedad del cansancio

Desde un enfoque filosófico, para Byung-Chul Han, el exceso de positividad moderna expresada en el eslogan «Yes we can» nos está conduciendo a una sociedad conformada por individuos agotados, frustrados y deprimidos.

Han (2018) postuló que vivimos una sociedad del rendimiento o del logro, en la que es preciso reflexionar sobre el estilo de vida que tenemos y cómo hemos ido realizando cambios en nuestra manera de pensar, sentir y actuar hasta convencernos de que debemos «poder más» para alcanzar nuestras metas y objetivos.

Bajo su perspectiva, el ser humano moderno no se detiene, porque los otros continúan progresando y produciendo; es decir, considera que, si se toma un descanso, se atrasa en esta carrera hacia ningún lado. Estamos viviendo una etapa de nuestras vidas en la que nos hemos convencido de que no hay lugar para el

fracaso. Ello ha generado una sociedad del cansancio con el consecuente aumento de enfermedades neuronales e individuos depresivos y fracasados.

El sujeto moderno busca un rendimiento ideal y permanente, lo cual ha degenerado en una violencia contra sí mismo y, sobre todo, ha producido una autoexplotación infinita. Este concepto es el más significativo en el pensamiento de Han: «Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose» (Han, 2018).

El exceso de positividad también puede entenderse como exceso de estímulos, lo cual da lugar a la práctica del *multitasking*. Han (2018) mencionó que esta tendencia a estar siempre ocupado, que se aprecia con facilidad en los adolescentes modernos, es en realidad una regresión que impide lo que Han llamó «contemplación». Esto genera intolerancia, tendencia al hastío, aburrimiento, la necesidad de estar pensando permanentemente o haciendo permanentemente algo. El autor consideró que esto es un retroceso.

Han (2018) recordó en su razonamiento a Nietzsche para establecer la importancia de detenernos en esta acción desmedida que no nos lleva a ninguna parte y de adoptar una actitud contemplativa. En una época, el aburrimiento profundo favoreció el desarrollo de la creatividad; en la actualidad, estamos tan acelerados por hacer y poder más que ya no gozamos de espacios de aburrimiento para gestionar la creatividad.

De acuerdo con ello, se predice una sociedad de trabajo y de rendimiento, lo cual produce, al mismo tiempo, una pérdida, una falta de reflexión y sustancia. La vida desnuda, centrada en la acción, nos convierte a todos los humanos en seres malditos, condenados a una permanente hiperactividad y autoexplotación, precisamente por falta de contemplación. Una metáfora que puede graficar esta idea consiste en la posibilidad de las personas de poder subir a dar un paseo en el tren de la vida y hacer paradas para disfrutar de cada logro que se conseguía. Sin embargo, en la actualidad, la exigencia por rendir más convierte la realidad en un tren que nunca se detiene, para el cual ya no hay tiempo de realizar paradas: solo importa poder más y más.

La solución que propuso Han (2018) frente a esta sociedad disfuncional consiste en aprender a mirar, a pensar, a hablar y a escribir. Es la única manera de avanzar a una cultura superior, porque nos va a permitir mirar la realidad tal como es: pensar sobre lo que vemos, y aprender a hablar y a escribir sobre lo que pensamos.

Si esto puede lograrse, se irá construyendo una cultura; como contraparte de la hiperactividad, que nos conduce al extremo de pasividad y nos torna esclavos de la acción. Es probable que, por su procedencia coreana, Byung-Chul Han haya sido influido por diversas filosofías orientales. Tanto la

idea taoísta del «wa-wei» o el «netti-netti» hindú tratan sobre esa pasividad o no-acción contemplativa que nos permite entender la realidad. No la inacción de «no hacer nada», sino el «hacer no haciendo», y que es centro de la filosofía taoísta y del budismo zen.

Una reflexión al respecto es que, al parecer, no estamos valorando el presente. El individuo moderno está esclavizado por la tecnología. En ella buscamos nuestros intereses y aficiones, y perdemos los vínculos con la familia y con las experiencias emocionales reales. Nos volvemos más individualistas y solitarios.

Asimismo, el uso problemático de la Internet aumenta el aislamiento social y deteriora las relaciones más cercanas. Se ha estudiado la manera en que el uso de las TIC afecta las relaciones sociales de los jóvenes con sus iguales. Esta interacción, según las investigaciones, se produce con mayor frecuencia cuando el acceso a estas tecnologías está relacionado con actividades de ocio. Estas se encuentran relacionadas con el uso de las redes sociales, principalmente el uso del teléfono móvil, el cual se ha convertido en el instrumento de comunicación fundamental. Consecuentemente, su pérdida o la imposibilidad de utilizarlo significan el aislamiento de los jóvenes con respecto a sus amistades (Rodríguez y Fernández, 2014).

Finalmente, Han (2018) utilizó la metáfora del escribiente a partir de una novela de Herman Melville, *Bartleby*. Esta imagen expresa el vacío existencial del ser humano encerrado en la modernidad, en un edificio rodeado de ladrillos, y que de pronto un día despierta, se agota y se cansa; y se niega a actuar como lo hacen todas las personas. Esta es una metáfora de la humanidad y se grafica al final de la novela cuando Bartleby muere, y su jefe dice: «¡oh! *Bartleby*, ¡oh! *Humanidad*» (2015, 76).

Este personaje nos representa a todos nosotros, encerrados en esta angustia de la acción, sin saber a dónde vamos. Nos convertimos, entonces, en una amenaza para nosotros mismos. En esta vida de permanente exigencia y rendimiento, donde creemos que «todo se puede», aparecen enfermedades neuronales que configuran individuos depresivos y fracasados.

En esta sociedad capitalista, las personas que padecen pobreza y también las que no la experimentan viven cansadas por el exceso de trabajo y agobiadas por el estrés. Hay que recordar que la sociedad del cansancio es también la sociedad del rendimiento, de los atletas del trabajo, del autoempleo y la autoexplotación. Sin embargo, en la mayoría del mundo, los salarios son muy bajos, incluso en el sobretrabajo, lo cual genera exclusión social, frustración y depresión (Del Prado et al., 2020).

Se debe considerar, por otro lado, que convertimos en empresarios de nosotros mismos, autoexplotados

sin misericordia, es una realidad que se constata en diversas regiones del mundo, especialmente en las industrializadas y las grandes ciudades de los países medianamente pobres del sistema capitalista (donde incluso los más pobres, creyendo en el mito del desarrollo, al no poder lograrlo, se consideran a sí mismos, «perdedores» o «fracasados»). No obstante, esa no es la característica de la mayor parte del mundo. La mayor población de este planeta no está del todo insertada en la economía global. Existen demasiados lugares donde no es posible la autoexplotación, ya que la explotación todavía es una realidad palpable (Polo, 2019).

4. Discusión

Lo denunciado por Sartori (2001) llega a su plasmación en la civilización de espectáculo. La cultura visual de la televisión es considerada un retroceso en la evolución del desarrollo humano. Para ver una imagen, no es necesario más que poder ver. Para entender un símbolo (entiéndase leer), es necesario un complejo proceso de decodificación y comprensión que las nuevas tecnologías, que dan predominancia a la imagen, simplifican para facilitar el conocimiento, pero, al mismo tiempo, lo tornan más superficial, y disminuyen el desarrollo de nuestras habilidades cognitivas.

Además, para Sartori (2001), la imagen es inferior al texto como proceso cognitivo. El desarrollo del intelecto se realizó no por ser capaz de ver, sino por ser capaz de abstraer y, luego, construir mensajes lingüísticos simbólicos. Los valores más complejos y valiosos de nuestra civilización solo pueden entenderse como abstracciones, no como imágenes: comprender la justicia, el amor, la virtud o la solidaridad es imposible sin la lengua simbólica; las imágenes son insuficientes.

Por otro lado, los medios de comunicación han ocupado en la sociedad actual un papel fundamental en la formación de los valores de la propia sociedad. Controlan de manera directa o indirecta la agenda y los gustos de las masas. Se introducen en sus vidas y les dictan lo que deben ser, hacer y -sobre todo- comprar. Como señaló Vargas Llosa (2012), la cultura ha sido influenciada por los medios. En consecuencia, la construcción de una cultura de masas, que es vista por algunos intelectuales como una degradación, es percibida por otros como una nueva forma de adquirir cultura válida y que se irá perfeccionando hasta contribuir a la civilización tanto como la escritura.

Mario Vargas Llosa tiene razón en establecer que la civilización actual, subyugada por la Internet, los nuevos medios y las nuevas tecnologías, es una civilización distinta a la de hace dos o tres décadas. El panorama ha cambiado y lo sigue haciendo a pasos agigantados, al punto de que la más

avanzada tecnología digital de la década de 1980 (microcomputadoras y video caseteras) ha quedado ridiculizada por las tecnologías de comunicación del presente milenio (teléfonos inteligentes, tecnología *streaming* y realidad aumentada). El mundo avanza hacia una nueva civilización que -para o bien o para mal- será impensablemente distinta en sus alcances a la de hoy.

Para analizar con mayor cuidado las similitudes y diferencias de las narrativas de la civilización del espectáculo y la sociedad del cansancio, se han elaborado algunas tablas comparativas. En estas, se abordan los aspectos generales (ver Tabla 1); las causas que motivan las transformaciones sociales que enuncian (ver Tabla 2); las consecuencias que ambos autores consideran que generarán dichos cambios (ver Tabla 3); y las propuestas de solución que cada autor presenta a la sociedad que critica (ver Tabla 4).

Se observó, en la Tabla 1, que ambas narrativas critican aspectos distintos de la realidad. Mientras Vargas

Llosa, desde una posición etnocéntrica, proclama la desaparición de una supuesta cultura verdadera; Han describe un cambio de mentalidad en la sociedad que, como consecuencia del capitalismo, considera el rendimiento como el criterio fundamental para establecer un supuesto éxito en la vida y la sociedad. Pese a sus diferencias, ambas narrativas advierten de una catástrofe, proclaman un peligro y mantienen una visión pesimista sobre el presente y el futuro.

Se observó, en la Tabla 2, que ambas narrativas consideran que son causadas por diferentes factores; sin embargo, adoptan una similitud significativa en relación con los medios de comunicación y la publicidad, que son consideradas causas fundamentales de ambas teorías, al igual que las consecuencias obvias de la difusión de los valores del capitalismo. Se puede apreciar, además, que ambos fundamentos son complementarios más que contradictorios, y que describen las mismas causas desde aspectos diferentes.

Tabla 1

Características generales de la civilización del espectáculo y la sociedad del cansancio

	Civilización del espectáculo	Sociedad del cansancio
Año	2012	2013
Procedencia	Perú- España	Corea del Sur
Disciplinas de sustento	Comunicación y sociología	Filosofía
Tipo de documento	Ensayo	Ensayo
Objeto de crítica	Crítica el proceso por el cual la cultura elitista y tradicional es reemplazada por una cultura del entretenimiento, superficial.	Crítica el cambio de mentalidad de la sociedad donde predomina la ansiedad por llegar a un éxito desconocido a través de una mayor productividad.
Argumento principal	La cultura verdadera se está perdiendo y está siendo reemplazada por una cultura vulgar, superficial y vacía.	El individuo que busca el éxito como fin llama realización a su autoexplotación.

Tabla 2

Causas de los cambios en la sociedad enunciados por las narrativas de la civilización del espectáculo y la sociedad de cansancio

	Civilización del espectáculo	Sociedad del cansancio
Cultura	La cultura tradicional, al perder valor y autoridad, se masifica; antropológicamente todo es cultura, pero entonces nada lo es.	La cultura se ha orientado a la búsqueda del éxito (en todos los campos) y a conseguir a través de esta la realización.
Cultura de masas	La cultura se ha democratizado y se ha vuelto accesible a las masas, pero, al bajar de nivel para ser entendida, se ha empobrecido.	Los medios de comunicación han masificado y sobrevalorado los valores del rendimiento y la productividad como fines del ser humano.
Capitalismo	El capitalismo, al confundir el precio con el valor, ha contribuido a la civilización del espectáculo, donde importa más lo que «se vende» que «lo útil».	El capitalismo y sus valores de consumo han generado esa búsqueda desmedida por el rendimiento, causa fundamental de la sociedad del cansancio.
Medios de comunicación	Los medios de comunicación y, principalmente, la publicidad, han difundido esta cultura de los simple y entretenido por sobre lo valioso y refinado.	Los medios de comunicación y, principalmente, la publicidad, han contribuido en la creación de valores deseables –como el éxito a través de la capacidad de consumo. Por ello, el rendimiento y la productividad obsesionan a esta sociedad.

Tabla 3

Consecuencias de la civilización del espectáculo y la sociedad de cansancio, según los autores de las narrativas

	Civilización del espectáculo	Sociedad del cansancio
Culturales	Banalización de la cultura, distorsión de la realidad y su reemplazo por una realidad virtual creada por los medios.	La cultura se concentra en valores económicos, en lo útil y productivo. La cultura es valiosa en cuanto se puede volver una industria.
Psicológicas	Vulgaridad, búsqueda de entretenimiento constante, pérdida de atención y capacidad de abstracción	Autoexplotación bajo la idea de realización. Depresión, frustración, cansancio.
Políticas	La política, en una cultura banalizada, se orienta a satisfacer los deseos de las masas, así sea solo de manera mediática, es decir, falsa. Los valores se trastocan y la corrupción es permitida si es que va acompañada de obras. Al masificar, la corrupción se normaliza y se pierde la indignación frente a ella.	La política promueve los valores de éxito a través de la productividad y el rendimiento en todos los campos; pero cuando los sueldos son bajos, el rendimiento no genera riqueza, lo que trae como consecuencia más frustración.
Religiosas	La religión crece, pero se ha convertido en un ente superficial. Los símbolos religiosos de diversas culturas han sido empleados en la música pop, el cine, los dibujos animados o la ciencia ficción. Los sagrado también se ha banalizado.	Frente al cansancio y la frustración del hombre común, la religión ha dejado de ser un refugio: se ha convertido—en su mayoría—en un mecanicismo que incluso se vuelve a veces superstición.
Tecnológicas	El desarrollo de la tecnología contribuye a la desaparición de las bibliotecas, librerías, editores, agentes, etc. Para Vargas Llosa, la digitalización terminará acabando con el contenido. Solo se digitaliza lo que puede estar al alcance de todos; por lo tanto, el conocimiento más abstracto o complejo (por lo tanto aburrido) irá desapareciendo en el futuro.	La tecnología hace la vida más sencilla y el acceso total a la información es seductor en un inicio. No obstante, a largo plazo, cansa, hostiga, ya que el esfuerzo por conseguir el conocimiento ya no existe. Tenerlo todo a largo plazo genera tedio.
Humanísticas	Se produce un ser humano superficial, que se agota cuando tiene que concentrarse, con poca capacidad de abstracción y búsqueda permanente de entretenimiento. Todo, incluso la ciencia o la cultura, debe ser entretenido; la propia ignorancia se vuelve entretenida o es causa de diversión.	Han (2018) enunció dos posibilidades: (a) un cansancio sin habla, sin reflexión, sin mirar, que nos aísla, nos agota, y nos condena a la autoexplotación constante y a la superación de nosotros mismos contra nosotros mismos; (b) un cansancio elocuente, un cansancio reflexivo, que nos hace detenernos y reconciliarnos con la vida y minimizar el yo; un cansancio que inspira sosiego y paz, que se plantea como una alternativa para enfrentar el vacío y la depresión.

Como se apreció en la Tabla 3, en ambas narrativas, se asume enfoques pesimistas frente al futuro. Asimismo, es en las consecuencias que se aprecia con mayor énfasis la complementariedad de ambas teorías. La cultura se simplifica y favorece que la única alternativa frente a los nuevos valores de la sociedad sea la búsqueda del éxito, un constructo efímero que se pretende alcanzar a través de un mayor rendimiento, pero que, a largo plazo, agota y frustra al nunca llegar a un meta real, al nunca ser suficiente.

Además, este cansancio, como consecuencia de la búsqueda de un rendimiento desmedido, contribuye a prestar menos atención a la cultura profunda y especializada, y más a la cultura superficial que difunden los medios de comunicación. En este contexto, lo más rápido y sencillo es lo mejor. Por

ejemplo, en término actuales, la lectura de un libro es reemplazada por un video de YouTube; o un artículo periodístico, por un video de TikTok.

En cuanto a las alternativas de solución, como se apreció en la Tabla 4, solo Han (2018) consideró una salida, ideal, utópica y difícil, pero salida al fin. Tal vez influido por la cultura oriental, este autor sostuvo que el cambio de esta realidad es posible a través de la contemplación y la reflexión. A través de estas, es posible distinguir lo prioritario de lo que no lo es, y reevaluar lo que consideramos valioso e importante. Hacerlo es un trabajo que parece personal e interno, pero que también es una responsabilidad de la educación, de los políticos y de los medios de comunicación.

Tabla 4

Soluciones propuestas por cada autor a los problemas enunciados de la civilización del espectáculo y la sociedad del cansancio

	Civilización del espectáculo	Sociedad del cansancio
Solución	No la hay soluciones. La civilización del espectáculo es un hecho que no retrocede. Se trata de una visión apocalíptica de la cultura.	La contemplación y reflexión sobre nosotros mismos.

Esta salida no deja de ser valorada como una utopía, en especial por la tendencia actual de adaptar todo criterio a los valores del capitalismo: conveniencia, utilidad, ganancia, competencia, éxito, etc. Sin embargo, no deja de ser una alternativa posible y deseable.

5. Conclusiones

Se proponen las siguientes conclusiones:

1. Un antecedente importante de la civilización de espectáculo es el ensayo *Homo Videns, la sociedad teledirigida* (Sartori, 2001), que describe los efectos de la televisión en la sociedad y sobre todo en la forma de pensar de las personas. Con 14 años de antelación, Sartori (2001) indicó que el *homo sapiens* logró su máximo desarrollo gracias al lenguaje verbal, la escritura y la lectura. Para este autor, el hombre, sometido por la televisión a una sobreexposición de imágenes, se convierte aceleradamente en un *homo videns*, incapaz de desarrollar procesos cognitivos complejos, lo cual disminuye su capacidad de abstracción.
2. Las narrativas de la civilización del espectáculo y la sociedad del cansancio son dos miradas sociológicas y filosóficas al fenómeno de la vida contemporánea. Si bien cada una analiza la realidad desde su propia perspectiva, son narrativas complementarias que nos acercan a una mayor claridad en el análisis de la sociedad contemporánea.
3. La civilización del espectáculo no nos deja una salida, es apocalíptica (a la manera de Umberto Eco) y no brinda una esperanza de futuro: la cultura, tal como la hemos conocido, morirá y nada podemos hacer. En cambio, la sociedad del cansancio plantea dos futuros posibles: el primero implica un cansancio sin habla, sin reflexión, sin mirar, que nos aísla, nos agota y nos condena a la autoexplotación constante y a la superación de nosotros mismos contra nosotros mismos, en lo cual es compatible con la civilización del espectáculo; el segundo es un cansancio elocuente, un cansancio reflexivo que nos hace detenernos y reconciliarnos con la vida y minimizar el yo, un cansancio que inspira sosiego y paz, que se plantea como una alternativa para enfrentar el vacío y la depresión. Como mencionó López (2016): «Si logramos comprender esta diferencia, tal vez sea

posible repensar un ser humano que sea capaz de protegerse de la violencia dirigida hacia sí mismo y pueda sublimarla de formas más creativas» (p. 131).

4. La civilización del espectáculo ha contribuido, en su banalidad, a generar el aburrimiento como consecuencia del exceso de entretenimiento. A pesar de que puede parecer contradictorio, lo banal, lo simple y lo superficial, por más entretenidos que puedan parecer, también agotan y cansan. Se trata de una sociedad cansada, ya no solo por el trabajo excesivo y su búsqueda incansable de éxito; sino cansada, además, de recibir de los medios masivos, que controlan la cultura, siempre lo mismo, lo cual le produce mayor vacío y frustración. Es un círculo vicioso que sigue vigente en la actualidad.

Conflicto de intereses

En autor no incurre en conflictos de intereses.

Rol del autor

TB: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no recibió ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

Tomás Carlos M. Barriga Barriga	tbarriga@lamolina.edu.pe
	https://orcid.org/0000-0003-1020-2856

Referencias

- Cisternas, D. (2013). Vargas Llosa, Mario. La Civilización del Espectáculo. *UNIVERSUM*, 28(2), 255-259.
- Del Prado Flores, R., Moreno Basurto, L. Z. y Chávez Castañeda, M. (2020). Representaciones fotográficas de la sociedad del cansancio y la pobreza. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 291-312. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1427>
- Fernández-Cozman, C. (2017) El estilo separativo, la inteligencia figural y el etnocentrismo en La civilización del espectáculo de Mario Vargas Llosa. *Acta Literaria*, 54, 187-195.
- Han, Byung-Chul (2018). “Ahora uno se explota a sí mismo y cree que está realizándose” https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html
- Javier, A. (2021). El malestar de una sociedad sin límites: cuando del entre-losdos se pase al entre-dos. *Desde el Jardín de Freud*, 21, 161-177. doi: 10.15446/djf. n21.101233.
- López, N. (2017). Topología de la violencia: El sujeto de rendimiento y la internalización de lo violento. *En Claves del pensamiento*, XI(22), 129-134.
- Melville, Herman. (2015) *Batrebly, el escribiente*. Ambar cooperativa editorial.
- Polo Blanco, J. (2019) Autoexplotación posmoderna y esclavitudes modernas. Reflexiones en torno a la subjetividad neoliberal. *AGORA*, 38(2), 23-43. <http://dx.doi.org/10.15304/ag.38.2.4562>
- Rodríguez, A. y Fernández, A. (2014). Relación entre el tiempo de uso de las redes sociales en internet y la salud mental en adolescentes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*. 17(1) 131-140.
- Sartori, G. (2001) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Urano.
- Vargas Llosa, M. (2012) *La civilización del espectáculo*. Santillana.



Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática

Influence of ICT on reading comprehension and creative writing: a systematic review

María Elena Francia-Jesús¹ ; Asalia Mendoza-González^{2*} ; Elba María Andrade-Díaz¹ 

¹ Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

² Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.

* Autor de correspondencia: asalia.mendoza@gmail.com

* <https://orcid.org/0000-0003-1353-2877>

Recibido: 2/04/2022; **Aceptado:** 15/06/2022; **Publicado:** 30/06/2022

Resumen

El objetivo de este artículo es informar sobre los estudios realizados acerca de los procesos de comprensión lectora y escritura creativa mediados por recursos TIC en la educación básica, 2017- 2021. El avance de las TIC y su relación con la educación actual permite el uso de herramientas innovadoras que son de acceso abierto y de vital importancia en el desarrollo de ambas variables. La metodología del estudio permitirá dilucidar si el uso de los recursos TIC influye en el proceso de comprensión lectora y escritura creativa. La estrategia de búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos: La Referencia, Scopus, Scielo y Dialnet. Luego, se aplicó la ecuación (TIC) AND (READING COMPREHENSION OR CREATIVE WRITING) AND (SECONDARY STUDENTS). Se hallaron 331 artículos; luego de la depuración, quedaron 30, los que se incluyeron en el análisis sistemático, cuyos resultados aportan la evidencia de que la aplicación de estrategias mediadas por recursos TIC para el desarrollo de la comprensión lectora y la escritura creativa beneficia al estudiante y estimula la creatividad, y fortalece sus habilidades de autoaprendizaje, comprensión y producción de textos.

Palabras clave: TIC, comprensión lectora, escritura creativa.

Abstract

This document aims to report on the analysis of studies related to the processes of reading comprehension and creative writing through ICT resources, 2017- 2021. The current advance in ICT and its relationship with

Forma de citar el artículo: Francia-Jesús, M.; Mendoza-González, A.; Andrade-Díaz, E. (2022). Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática. *Tierra Nuestra*, 16(1), 68-78. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1899>.

DOI: <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1899>

© El autor. Este artículo es publicado por la revista *Tierra Nuestra* del Departamento Académico de Ciencias Humanas de la Facultad de Economía y Planificación, Universidad Nacional Agraria La Molina. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite Compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), Adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material) para cualquier propósito, incluso comercialmente.

education allows the use of innovative tools that are publicly accessible and key to the development of both variables. The methodology of the study will elucidate whether the use of ICT resources influences the process of reading comprehension and creative writing. The search strategy was carried out in the following databases: la Referencia, Scopus, Scielo y Dialnet, and the following equation was applied: (ICT) AND (READING COMPREHENSION OR CREATIVE WRITING) AND (SECONDARY STUDENTS). Hence, after applying filters to the 331 articles found, 30 were selected and included in the systematic analysis. The results show that applying strategies that involve using ICT resources for developing reading comprehension and creative writing benefits the student and stimulates creativity, strengthening their self-learning skills, comprehension, and text production.

Keywords: ICT, reading comprehension, creative writing.

1. Introducción

La comprensión de textos significa dar sentido a lo leído, encontrar la información, reorganizarla e interpretarla. Asimismo, la información se obtiene al percibir los datos propuestos en el texto, ya que están a la vista del lector. Por su parte, la interpretación significa deducir conclusiones a partir de ciertas premisas halladas y, en cuanto a reorganizar, consiste en volver a componer los elementos de una secuencia temporal y lógica para, luego, internalizarlos y crear conocimientos nuevos. Sin embargo, este proceso, que parece sencillo, no se desarrolla a cabalidad en el ámbito educativo. En el Perú, el problema de comprensión lectora es crucial y siempre está vigente; así lo demuestran las frecuentes evaluaciones que se realizan a nivel nacional e internacional.

La evaluación PISA, aplicada en el 2018 a 8028 estudiantes peruanos de 15 años, arrojó resultados negativos, tal como lo informó la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación (2018). En cuanto a la lectura, en el 2012, el Perú obtuvo como promedio 384; en el 2015, 398, y en el 2018, 401. En relación con los 77 países participantes, el Perú ocupa el puesto 64. En cambio, en cuanto a los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes sobre el nivel de lectura (2019), el 42,0% de los evaluados se encuentra en el nivel inicio; el 25,8%, en proceso; y el 14,5%, en satisfactorio.

La educación, en la actualidad, ha dado un giro completamente diferente, puesto que el acceso a las TIC ha provocado cambios relevantes, profundos y diversos. Los adolescentes estaban habituados a una práctica educativa tradicional, en la que el profesor era el mediador o guía de sus aprendizajes, ya sea a través de ciertas dinámicas o estrategias de enseñanza y, esporádicamente, se aplicaban algunos recursos tecnológicos. Esto no significaba un error, sino que el uso de las TIC estaba en un segundo plano; no se aprovechaba de manera constante como instrumento de educación que ayude al estudiante a facilitar su aprendizaje. En este sentido, Hernández et al. (2018) sostuvieron

que los maestros deben aprovechar la naturaleza y flexibilidad de estos recursos para lograr una mejor calidad y obtener mejores resultados. En efecto, los docentes deben estar preparados y habilitados para poder hacer uso de los medios que ofrece la Internet.

Según algunos estudios, la aplicación de las TIC ofrece buenos resultados, tanto en el proceso educativo como en la dinámica de comprensión lectora. Lo dicho se revela cuando se observan los resultados de aprendizaje (Formichella y Alderete, 2020). Además, la conexión a Internet enriquece la lectura con materiales multimodales (fotos, videos y diccionarios web), que aportan inmediatez y vitalidad a la clase (Cassany y Vasquez, 2014). Todo ello implica que se integren en el aula elementos más sofisticados que el libro de texto en papel. Además, los programas interactivos o reproducciones virtuales ponen en evidencia otra característica de la lectura digital: la intertextualidad. De esta manera, el estudiante resuelve su lectura haciendo uso de las vinculaciones del texto con otros similares al que está leyendo, lo cual le facilita la comprensión del texto.

En este contexto, WhatsApp, Twitter, Wattpad, Instagram y otros programas pueden servir como fomento a la lectura y habituar al estudiante a leer e impulsar la escritura creativa (Heredia y Amar 2018; García-Roca, 2021; Domínguez, 2018; Medina, 2020). La incorporación de estos recursos hace más significativo el aprendizaje, porque provee de autonomía al alumno (Medina y Nagamine, 2019; Minedu, 2016). Además, su manejo independiente cambia el rol del estudiante y lo hace protagonista de su aprendizaje.

Otras estrategias aplicadas a la comprensión de textos son aquellas que relacionan lo leído con la escritura. Cuando se lee, se emplean todos los conocimientos para poder explicar en un escrito lo entendido a través de organizadores, por ejemplo, mapas u otras formas de organización (Loayza, 2021; Salazar-Rodríguez, 2020). Sin embargo, el ingrediente ficción resulta ser la

estrategia predilecta de los jóvenes para crear textos de diversos temas sin la rigurosidad del texto académico. En estos casos, los resultados fueron mejores, puesto que los estudiantes pudieron dar rienda suelta a su imaginación y, a través del arte, lograron producir composiciones escritas (Peze et al., 2021; Rivera, 2019; González-Valenzuela y Martín-Ruiz, 2016).

La creación literaria surge cuando se proponen temas diferentes a los textos leídos y resueltos. En estos nuevos escritos, el estudiante vuelca sus fantasías y necesidades de adolescente. Por tanto, es importante incluir en la planificación de la enseñanza la competencia de escritura creativa. En el estudio realizado por González-Valenzuela y Martín-Ruiz (2016), se explicó que la creatividad en la escritura está relacionada con la edad, pues sus autores señalaron que los adolescentes tienen más imaginación, son más desinhibidos y sensibles para crear.

De acuerdo con los estudios y aportes mencionados, se aprecia que las estrategias, planes y programas sirven de apoyo a los estudiantes para que comprendan mejor lo que leen. Asimismo, se puede observar que tanto las estrategias de uso de las TIC y la motivación a la lectura son incentivos para la escritura creativa.

Sin embargo, el problema de fondo persiste, puesto que los estudiantes del nivel secundario siguen experimentando dificultades para comprender un texto y escribir creativamente cuando participan en sus clases remotas. Por tal motivo, esta investigación establece el siguiente objetivo: proporcionar información sobre los estudios realizados acerca de la influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa. Para ello, se realizó la revisión de artículos que respondan a las preguntas:

- ¿Qué estrategias se utilizan en la comprensión lectora?
- ¿Qué estrategias mediadas por TIC se aplican en la comprensión lectora?
- ¿Qué estrategias mediadas por TIC se aplican en la escritura creativa?
- ¿Qué beneficios aportan las estrategias mediadas por TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa?

2. Método

En el proceso de revisión sistemática, se consideraron los artículos más relevantes que enfocan el tema propuesto en las siguientes bases de datos: Scopus, Scielo, ALICIA, La referencia y Google Académico. Asimismo, se aplicaron las pautas emitidas por Preferred Reporting Items for Systematic reviews

and Meta-Analyses (PRISMA). También, se emplearon los operadores booleanos AND y NOT, además de ecuaciones de búsqueda que alternan los términos claves como TIC, comprensión lectora, escritura creativa, estudiantes de secundaria, TIC AND READING COMPREHENSION OR CREATIVE WRITING, TIC AND CREATIVE WRITING AND SECONDARY STUDENTS.

Por otro lado, se consideraron los siguientes aspectos de inclusión: tema de la investigación, objetivo planteado, diseño de investigación, población de estudio y año de realización. Es decir, se tomó en cuenta los artículos escritos en inglés y español entre los años 2017 y 2021. Asimismo, se incluyeron artículos cuantitativos y cualitativos. En la primera parte de la selección de los artículos, se descartaron aquellos que se duplicaban, los que no permitían el acceso y los que no estaban de acuerdo con las características de la investigación: tema, población, etc. Por último, se realizó el ordenamiento de las bases de datos y el registro de la información de los artículos seleccionados. Los artículos identificados fueron 241; y los incluidos en el estudio, 30.

En la Figura 1, se muestra el flujograma que describe la selección de los artículos de acuerdo con los criterios de exclusión e inclusión de la metodología PRISMA.

A continuación, en la Tabla 1, se muestra la cantidad de artículos incluidos en el análisis de revisión sistemática por cada base de datos.

Tabla 1

Selección de base de datos

Base de datos	Incluidos	Excluidos
ALICIA	10	87
Scopus	5	89
Scielo	4	31
La Referencia	7	82
Dialnet	4	12
Total	30	314

3. Desarrollo y discusión

En la elaboración de esta investigación, se identificaron 241 artículos relacionados con la temática. Al aplicar los criterios de exclusión y filtros, quedaron 30 artículos. Con este corpus, se realizó el estudio. A continuación, en la Tabla 2, se muestran los artículos analizados y sus respectivas bases de datos.

A partir del análisis de los artículos, se verifica el uso de estrategias en la comprensión lectora (ver Tabla 3).

Figura 1

Flujograma de selección de artículos

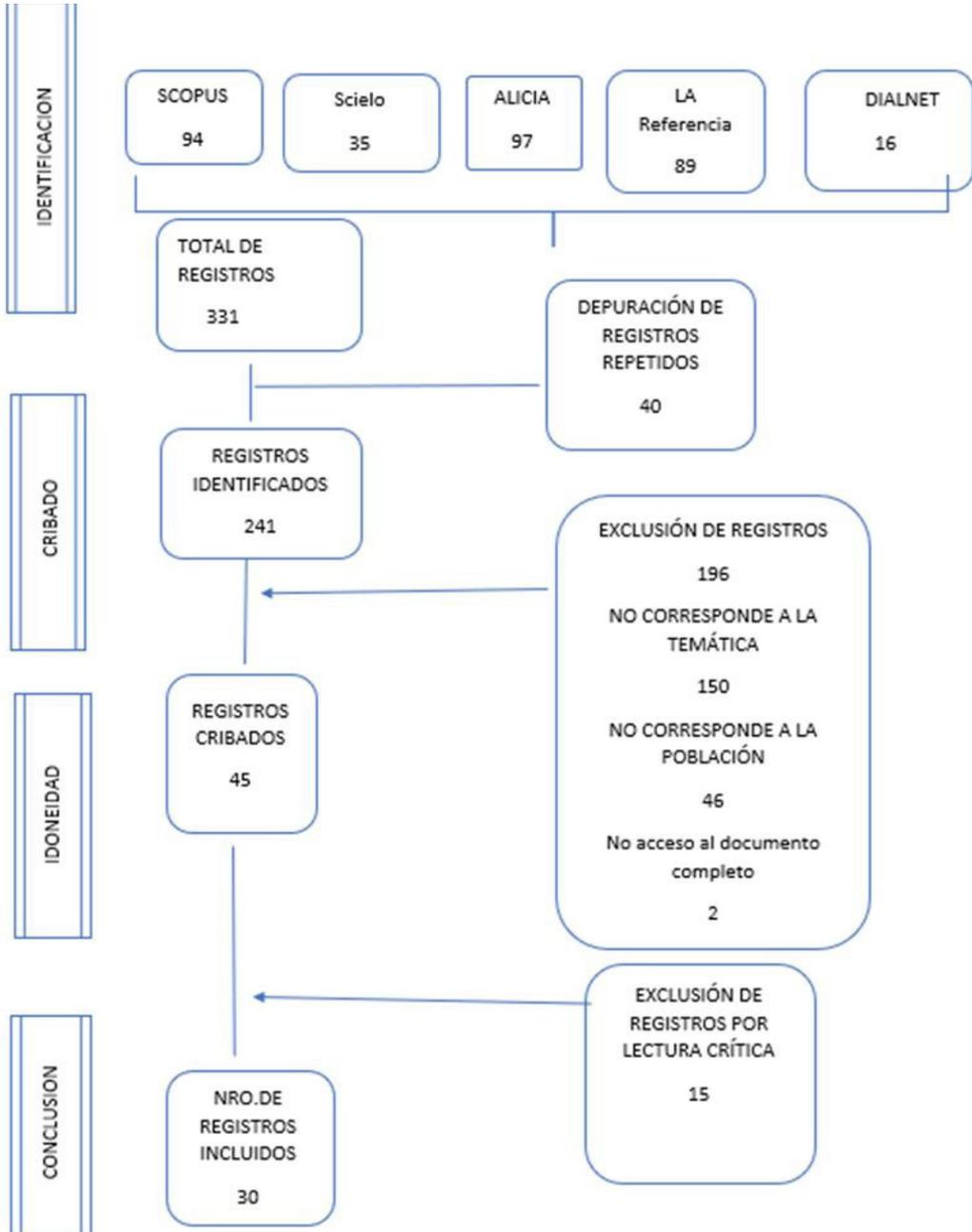


Tabla 2

Registro de artículos incluidos

N.º	Base de datos	Autores	Título del artículo	País	Año
1	ALICIA	Aguilar, B.	Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria en los grados de 2º “c” y 2º “d”, turno matutino de la escuela secundaria oficial N°. 845 Rafael Ramírez Castañeda, Cuautitlán, Estado de México.	México	2020
2	ALICIA	Almanza, M., y Pando, T	Los mapas conceptuales en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo año de educación secundaria de la institución educativa N°7259 Víctor Raúl Haya de la Torre, Pachacamac.	Perú	2020
3	ALICIA	Cano, G., y Escalante, M.	Estrategias de aprendizaje del área de comunicación en la comprensión lectora. Caso estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa N°3069 Generalísimo José de San Martín-Ancón-Lima 2020.	Perú	2020
4	ALICIA	Ceballos- Marón, N. y Sevilla-Vallejo, S.	La autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital	España	2020
5	ALICIA	Culqui, R. y Pinedo Goñas, C.	Escole: Programa de intervención para la atención en el déficit de la comprensión lectora	Perú	2020
6	ALICIA	Mamani, D.	Aplicación del programa LGE para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la institución educativa José Rosa Ara de Tacna, 2016	Perú	2020
7	ALICIA	Medina, D. y Nagamine, M.	Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students	Perú	2019
8	ALICIA	Loayza, E.	El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos	Perú	2021
9	ALICIA	Rosadio, Y., Fuster-Guillé, D., Hernández, R., Novoa, P., Gálvez-Suárez, E. y Aguinaga- Villegas, D.	Lectoryn en la comprensión literal de estudiantes de secundaria.	Perú	2019
10	ALICIA	Ruvalcabar- Estrada, O., Hilt, J. y Trisca, O.	Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas	México	2021
11	ALICIA	Alberca, L.	Influencia de la webquest para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana	Perú	2021

12	Scopus	Domínguez, P.	El proceso de la escritura colaborativa del autor-fanático en el <i>fanfiction</i> : una nueva forma de concebir la escritura en la era digital	República Dominicana	2018
13	Scopus	García-Roca, A.	Creative writing on Wattpad: analysis of users and training possibilities.	España	2018
14	Scopus	Jiménez- Taracido, L. y Manzanal- Martínez, A.	¿Aplican los alumnos las estrategias de aprendizaje que afirman aplicar? Control de la comprensión en textos expositivos	España	2018
15	Scopus	Rivera, C.	Propuesta de un taller de escritura creativa como estrategia didáctica para estimular la producción de textos en estudiantes del quinto año de secundaria	Venezuela	2019
16	Scielo	Formichella, M. y Alderete, M.	El efecto de las TIC en el desempeño educativo: el análisis de la comprensión	Argentina	2020
17	Scielo	González- Valenzuela, M. y Martín-Ruiz, I.	Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles	España	2016
18	Scielo	Roldán, L., Zabaleta, V. y Barreyro, J.	Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria	México	2021
19	Scielo	Solano, N., Manzanal, A. y Jiménez- Taracido, L.	Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en educación secundaria	España	2016
20	La Referencia	Arapa, V.	Estrategias de comprensión lectora para los estudiantes	Perú	2019
21	La Referencia	Escobar- Mamani, F. y Gómez- Arteta, I	WhatsApp for the development of oral and written communication skills in peruvian adolescents	Perú	2020
22	La Referencia	Heredia, H. y Amar, V.	Twitter y fomento lector: Dinamizando la lectura en el aula	España	2018
23	La Referencia	Jiménez et al.	Pertinencia de las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la comprensión lectora	Perú	2018
24	La Referencia	Amiama- Espaillet, C. y Mayor-Ruiz, C.	Lectura digital en la competencia lectora: la influencia en la generación Z en la República Dominicana	República Dominicana	2017
25	La Referencia	García-Carcedo, P.	Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica.	España	2018
26	La Referencia	Bernier, J.	Efectividad educativa del Facebook para el desarrollo de la comprensión lectora	Colombia	2019
27	Dialnet	Bernal, M. y Zaldívar-Colado, A.	Uso del <i>software</i> educativo como estrategia para promover la lectura.	México	2017
28	Dialnet	Garzón, P.	Adolescentes, escritura y TIC.	Colombia	
29	Dialnet	Gracia, F.	La creación literaria y el aprendizaje constructivo, promotores de jóvenes escritores.	Ecuador	2018
30	Dialnet	Molés, M.	La escritura creativa en la era digital: el foro de rol como herramienta de aprendizaje en E/LE	España	2019

Tabla 3

Estrategias utilizadas en la comprensión lectora

Estrategias	N.º de artículos	Porcentaje
Organizadores	3	20
Cognitivas-metacognitivas	8	53
Programas	4	27
Total	15	100

De acuerdo con el análisis de los artículos, se observa que, en la mitad de estos, se mencionan las estrategias de comprensión lectora como cognitivas-metacognitivas (53%), uso de programas (20%) y elaboración de organizadores (20%).

Asimismo, en la Tabla 4, se aprecian las estrategias mediadas por TIC en la comprensión lectora.

Tabla 4

Estrategias mediadas por TIC que se aplican en la comprensión lectora

Estrategias	N.º de artículos	Porcentaje
Uso de tecnología variada	5	62.5
Uso de Twitter	1	12.5
Uso de Facebook	1	12.5
Uso de <i>software</i>	1	12.5
Total	8	100

Sobre la aplicación de las TIC en la comprensión lectora, se apreció, en la Tabla 4, que la tecnología variada presenta mayor frecuencia y representa el 62.5% frente al uso de las redes como estrategia: Facebook y Twitter alcanzaron el 12.5%, respectivamente. Asimismo, el uso de *software* es menos frecuente (12.5%).

Por otro lado, en la Tabla 5, se muestran los artículos que presentan estrategias mediadas por TIC que se aplican en la escritura creativa.

Sobre la aplicación de estrategias mediadas por TIC en escritura creativa, se aprecia que se utiliza la web 2.0 con mayor frecuencia, con 71.4%; en cambio, se usan aplicaciones solo en el 14.3% y las redes sociales en el 14.3%.

Asimismo, en la Tabla 6, se muestran los artículos que abordan los beneficios que aportan las estrategias mediadas por TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa.

Tabla 5

Estrategias mediadas por TIC que se aplican en la escritura creativa

Estrategias	N.º de artículos	Porcentaje
Aplicaciones	1	14.3
Facebook	1	14.3
Web 2.0	5	71.4

Tabla 6

Beneficios que aportan las estrategias mediadas por TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa

Beneficios	N.º de artículos
Mejora los niveles de comprensión.	11
Eleva el aprendizaje autónomo.	4
Motiva la creatividad.	14
Motiva el aprendizaje colaborativo.	14

Sobre los artículos que describen los beneficios que tiene el uso de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa, se observa lo siguiente: existe mayor incidencia en “motiva la creatividad” y “motiva el aprendizaje colaborativo”, con 14 artículos, respectivamente. Por su parte, los que se enfocan en “mejora en los niveles de comprensión” son 11 y solo cuatro los que se refieren al efecto sobre el “aprendizaje autónomo”.

En suma, los artículos revisados que describen los efectos de las estrategias empleadas para la comprensión lectora presentan mayor incidencia en las estrategias de cognición y metacognición. Este hallazgo demuestra que los estudiantes aplican una serie de acciones y asumen, en parte, su responsabilidad frente a la necesidad de mejorar la comprensión de textos y su rendimiento escolar.

A nivel mundial, el sector educativo ha sido remecido por la crisis sanitaria y los conflictos socioeconómicos que se agudizaron. Este contexto ha obligado a considerar con mayor urgencia la necesidad de insertar los recursos tecnológicos como soporte fundamental de la educación y, por tanto, también de la lectura. En este sentido, se pondrán en relieve los hallazgos más significativos de esta revisión sistemática como respuesta a las preguntas planteadas inicialmente sobre la incidencia de las TIC en la comprensión lectora.

En el proceso de revisión sistemática, se observa que existe un vínculo positivo entre el acceso y el uso de las TIC, y los logros educativos que se relacionan con las estrategias que se aplican para la comprensión

lectora (Formichella y Alderete, 2020). Es decir, estos logros, indudablemente, contribuyen a la reducción de la brecha digital y, en consecuencia, a la reducción de las brechas educativas.

A través del proceso investigativo se puede señalar que las formas de lectura y escritura generadas a partir de la inclusión de las nuevas tecnologías obligan al docente a actualizarse e incorporarlas en sus prácticas educativas. Para Bernal y Zaldívar-Colado (2017) y Jiménez et al. (2018), los estudiantes emplean las TIC en muchas de sus actividades de manera natural; por ello, se necesitan nuevos modelos de enseñanza, estrategias y recursos que provoquen su interés.

Este tipo de herramientas, como el *software* educativo, permiten que las lecturas sean más fáciles de asimilar para los alumnos. De este modo, pueden adquirir el conocimiento adecuado a través de entornos enriquecidos con tecnología, en un ambiente gráfico, dinámico y divertido, con imágenes, textos, sonidos y videos. Ello rompe con las técnicas tradicionales que se han utilizado en el pasado. Por otro lado, los alumnos desarrollan el gusto por la lectura, avanzan a su propio ritmo y se sienten involucrados en su proceso formativo. A partir de los resultados, se llegó a determinar que la implementación de las estrategias tecnológicas potencia la atención de los estudiantes y permite que estos cumplan un papel activo a fin de fortalecer y dinamizar su aprendizaje.

Por otra parte, Culqui y Pinedo (2020) realizaron una investigación acerca de la aplicación de un programa al que denominaron *Escole* a estudiantes de secundaria. Propusieron como objetivo mejorar la comprensión en sus diferentes niveles (literal, inferencial y crítico) a través de actividades secuenciales. Se aplicó este programa utilizando cuentos que luego fueron recreados como historietas. Lo importante de la experiencia es que este programa puede ser aplicado a estudiantes de todo nivel. Los investigadores presentaron una serie de acciones que pueden beneficiar a cualquier lector; sin embargo, los autores de esta investigación no mostraron resultados concretos que expresen detalladamente en cuánto mejoró la comprensión de los estudiantes después de la aplicación de este programa.

Asimismo, el estudio realizado con la aplicación *Lectoryn*, elaborado por Rosadio et al. (2019), fue aplicado a estudiantes de secundaria y estableció como objetivo la comprensión a nivel textual. Después de la aplicación de este módulo, el grupo experimental mostró el desarrollo previsto en cuanto a la literacidad. A partir de sus resultados, se observa la mejora en cuanto al primer nivel, pero no se especifica qué ocurre con los otros, que son muy importantes para poder entender un texto y convertirlo en aprendizaje (Solano et al., 2016).

Es indudable que, con el avance de la tecnología,

muchos estudiantes acuden a esta para resolver sus tareas y que los docentes también lo utilizan para optimizar su labor. Con ello, se crea una conexión de intercambio de acciones entre maestros y alumnos en el proceso educativo. El estudio que realizaron Jiménez et al. (2018) se orientó al empleo de las TIC en la educación y su mejora en la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario de una provincia de Colombia. Este trabajo evidenció que, a través del empleo de estas prácticas, se establece un vínculo entre docentes y alumnos. La utilización de diversas formas de las TIC en el desarrollo de la lectura hizo que los investigadores concluyeran que se mejoró los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

Por otra parte, Heredia y Amar (2018) sostuvieron en su estudio que las redes sociales son una fuente interminable para el fomento de la lectura. Aplicaron la experiencia con estudiantes del nivel secundario de una institución educativa de España y llegaron a la conclusión de que la lectura a través de las redes sociales, en especial vía Twitter, puede lograr que los estudiantes se habitúen a esta y comprendan mejor los textos que leen.

En cuanto a los medios y estrategias más utilizadas a través de las TIC en la escritura creativa, muchos estudiosos han comprobado el uso del Facebook, Wattpad y WhatsApp como elementos de fortalecimiento para la enseñanza de la escritura. Se ha enfatizado, además, que este último es una aplicación muy dócil y moldeable para la enseñanza de la lectura y la escritura creativa.

Esto se observa en la investigación realizada por Escobar-Mamani y Gómez-Arteta (2020), cuyo objetivo fue comprobar la efectividad del WhatsApp en la enseñanza de la lectura y escritura de los estudiantes de secundaria de una institución educativa de Puno. La conclusión, después de haber terminado la aplicación, fue que el uso de WhatsApp en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes fortalece las habilidades de la lectura y escritura.

Asimismo, los mensajes que realizan los jóvenes por medio del chat en Facebook pueden ser utilizados como textos creativos. Si bien muchos de estos mensajes carecen de una adecuada ortografía y cohesión, pueden ser mejorados y encauzados hacia una escritura creativa (Garzón, 2017). En este sentido, se puede afirmar que los beneficios que ofrecen las TIC son múltiples, puesto que elevan los niveles de comprensión, favorecen el autoaprendizaje, motivan el aprendizaje colaborativo y estimulan la creatividad.

Al respecto, Domínguez (2018) realizó un estudio sobre la aplicación del *fanfiction* en portales de la web. Con su trabajo, comprobó que a través de esta estrategia se favorecía el aprendizaje colaborativo; así también, se estimulaba la creatividad literaria, ya que los estudiantes podían crear nuevos textos a partir

de sus series o personajes favoritos.

La escritura creativa, enfocada desde la reescritura de los cuentos tradicionales, es otra forma de estimular la creación literaria en los estudiantes de distintos niveles de educación a través de la web, porque a través de la escritura digital, aquellos vuelcan su imaginación y ponen en práctica el autoaprendizaje, ayudados por la tecnología (García-Carcedo, 2018). Asimismo, Bernal y Zaldívar- Colado (2017) experimentaron el uso de las TIC a través de un *software* aplicado a estudiantes de secundaria y pudieron comprobar que los alumnos no solamente leen, sino que comprenden mejor de manera autónoma, y además, fortalecen su fantasía y habilidades al escribir creativamente.

4. Conclusiones

A partir del análisis de la literatura revisada, se concluye que el uso y la implementación de recursos tecnológicos motiva la atención de los estudiantes y permite que estos asuman un rol protagónico. Esto finalmente influye en su aprendizaje, tanto en comprensión lectora como en la práctica de la escritura creativa.

El aporte de este estudio consistió en evidenciar que el uso de las estrategias mediadas por las TIC, en sus diversas formas, expresa una tendencia que beneficia a los estudiantes en los siguientes aspectos: (a) promueve el hábito lector; (b) fortalece la habilidad de la comprensión lectora; (c) estimula la escritura creativa de los estudiantes, y (d) fortalece el autoaprendizaje.

Cabe añadir que, en el proceso de revisión sistemática, se analizaron artículos científicos sobre el uso de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa. Para ello, se consultó las bases de datos ALICIA, La Referencia, Scopus, Scielo y Dialnet. Asimismo, se consideraron los criterios de selección de inclusión y exclusión, y se obtuvieron 30 artículos orientados al objetivo planteado en el presente artículo.

Conflicto de intereses

Los autores no incurrir en conflictos de intereses.

Rol de los autores

MF: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original,

AM: Redacción-revisión y edición.

EA: Redacción-revisión y edición.

Fuentes de financiamiento

Los autores no recibieron ninguna subvención específica de ninguna agencia de financiación, sector gubernamental ni comercial o sin fines de lucro.

Aspectos éticos / legales:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido normas legales.

ORCID y correo electrónico

María Elena Francia-Jesús	mfranciaj@ucvvirtual.edu.pe https://orcid.org/0000-0003-1353-2877
Asalia Mendoza-González	asalia.mendoza@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-5566-7206
Elba María Andrade-Díaz	elba.andrade@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-5025-213X

Referencias

- *Aguilar, B. (2020). Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria en los grados de 2° “C” y 2° “D”, turno matutino de la escuela secundaria oficial N° 845 “Rafael Ramírez Castañeda”, Cuautitlán, Estado de México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2),1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v34i1.2206>
- *Alberca La Torre, L. (2021). Influencia de la Webquest para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana. *Revista EDUCA UMCH*, (18), 223-257. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202118.207>
- *Almanza, M., & Pando, T. (2018). Los mapas conceptuales en la comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de educación secundaria de la institución educativa N°7259 “Víctor Raúl Haya de la Torre” Pachacámac. *IGOVERNANZA*,1(2),58-70. <https://doi.org/10.47865/igob.vol1.2018.24>
- *Amiama-Espaillet, C. & Mayor-Ruiz, C. (2017). Lectura digital en la competencia lectora: La influencia en la Generación Z de la República Dominicana. *Comunicar*,25(52),104-120. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>

- *Arapa, V. (2019). Estrategias de comprensión lectora para los estudiantes. *Revista Científica Investigación Andina*, 9(1). <https://www.revistas.uancv.edu.pe/index.php/RCIA/article/view/753/651>
- *Bernal, M. &, Zaldivar-Colado, A. (2017). Uso del software educativo como estrategia para promover la lectura. *RITI 5* (9),
- *Bernier, J. (2019). Efectividad educativa del Facebook para el desarrollo de la comprensión lectora. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(2), 313-332. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6923466>
- *Cano, G., & Escalante, M. (2021). Estrategias de aprendizaje del área de comunicación en la comprensión lectora. Caso. - estudiantes de primer grado de secundaria de la institución educativa N°3069 “Generalísimo José de San Martín” – Ancón - Lima 2020. *IGOVERNANZA*, 4(13), 66-88. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.100>
- Cassany, D. y Vásquez B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista peruana de investigación educativa N°6*, 63 - 87.
- *Ceballos-Marón, N. A., & Sevilla-Vallejo, S. (2020). La autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital. *UCV Hacer*, 9(4), 65–76. <https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v9i4.587>
- *Culqui, R., & Pinedo Goñas, C. (2020). “Escole”: Programa de intervención para la atención en el déficit de la comprensión lectora. *Educación*, 26(2), 133- 138. <https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n2.2227>
- *Domínguez, P. (2018). El proceso de la escritura colaborativa del autor-fanático en el fanfiction: una nueva forma de concebir la escritura en la era digital. *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e cultural*. (19), 92-100.
- *Escobar-Mamani, F. & Gómez- Arteta, I. (2020). WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents. *Comunicar*. (5), 107-116. <https://doi.org/10.3916>
- *Formichella, M., & Alderete, M. (2020). El efecto de las TIC en el desempeño educativo: el análisis de la comprensión lectora. *Semestre Económico*, 23(54), 181-199. <https://doi.org/10.22395/seec.v23n54a9>
- *García-Roca, A. (2021). Creative writing on Wattpad: analysis of users and training possibilities. *Aloma*, 39(2), 35-42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.35-42>
- García-Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y Textos*. (47):37-48. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.9940>
- *Garzón Bohórquez, A. P. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, 16(1), 131–143. <https://doi.org/10.14483/16579089.9919>
- *Garzón, P. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, 16(1), 131-143. <https://doi.org/10.14483/16579089.9919>
- *González-Valenzuela, M.-J., & Martín-Ruiz, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(2), 466–473. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.201561>
- *Gracia, F. (2018). La creación literaria y el aprendizaje constructivo, promotores de jóvenes escritores: Literary creation and constructive learning, promoters of young writers. *Centro Sur*, 3(2), 38–59. <https://doi.org/10.37955/cs.v3i2.20>
- *Heredia, H., & Amar, V. (2018). Twitter y fomento lector: Dinamizando la lectura en el aula. *Lenguaje y textos*, (48), 59-70. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.10119>
- Hernández, R, Orrego, R, & Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671-685. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- *Jiménez, G., Ortiz, W., Pérez G, E., Romo, E., & Crespo, L. (2018). Pertinencia de las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 603-612 <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.71>
- *Jiménez-Taracido, L., & Manzanal-Martínez, A. (2018). ¿Aplican los Alumnos las Estrategias de Aprendizaje que Afirman Aplicar? Control de la Comprensión en Textos Expositivos. *Psicología Educativa*, 24(1), 7-13. <https://doi.org/10.5093/psed2018a2>

- *Loayza, E. (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. INVESTIGACIÓN VALDIZANA, 15(2), 89-100. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv>
- *Mamani, D. (2020). Aplicación del programa LGE para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la institución educativa “José Rosa Ara” de Tacna, 2016. *REVISTA VERITAS ET SCIENTIA-UPT*, 6(2), 753-758. <https://doi.org/10.47796/ves.v6i2.186> 84-93. <http://cuaderno.pucmm.edu.do>
- *Medina, D & Nagamine, M. (2019). Autonomous Learning Strategies in the Reading Comprehension of High School Students. *Propósitos y Representaciones*, 7 (2) ,134-159. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa caso microrrelato. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 17(33)
- Ministerio de Educación (2018). “*Resultados evaluaciones internacionales PISA*” Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- *Molés, M. (2019). La escritura creativa en la era digital: el foro de rol como herramienta de aprendizaje en E/LE. *Foro de profesores de E/LE* (15), 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/foroel/article/view/16161>
- Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. & Van, D. (2021). WRITING CREATIVE AND ARGUMENTATIVE TEXTS: ¿WHAT’S THE DIFFERENCE? Exploring how task type affects students writing behaviour and performance. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, (2)1- 38. DOI:10.17239/L1ESLL-2021.21.01.11
- *Rivera, C. (2019). Propuesta de un taller de escritura creativa como estrategia didáctica para estimular la producción de textos en estudiantes del quinto año de Secundaria. *Revista Espacios*, 40(41), 1-8. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404102.html>
- *Roldán, L., Zabaleta, V. & Barreyro, J. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 575-594. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200575&lang=es
- *Rosadio, Y., Fuster-Guillé, D., Hernández, R., Novoa, P., Gálvez-Suárez, E., & Aguinaga-Villegas, D. (2019). Lectoryn en la comprensión literal de estudiantes de secundaria. *Avances En Psicología*, 27(2), 227-236. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1800>
- *Ruvalcabar-Estrada, O., Hilt, J., & Trisca, O. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 311–330. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>
- Salazar-Rodríguez, A. (2020). Comprensión de textos en la escuela: ¿aún es importante la aplicación de organizadores gráficos para desarrollarla? *Eduser* 7(2), 110–118. <https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2543>
- *Solano, N., Manzanal, A. & Jiménez -Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 447-456. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>

