



"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"

**XI CONGRESO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES ,
EDUCACIÓN, LENGUAJE Y LITERATURA,
I ENCUENTRO DE SEMILLEROS APRENDIENDO A SER
DOCENTES INVESTIGADORES EN EL AULA (SASDIA)**



MEMORIAS



**LICENCIATURA LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN Y
LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA**

**Pamplona, Colombia
Noviembre 1,2,3 de 2022**



ISBN

MEMORIAS

XI CONGRESO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, EDUCACIÓN, LENGUAJE Y LITERATURA. I ENCUENTRO DE SEMILLEROS APRENDIENDO A SER DOCENTES INVESTIGADORES EN EL AULA (SASDIA)



"Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz"

Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
Tels: (7) 5685303 - 5685304 - 5685305 - Fax: 5682750



SC-CER96940

Congreso Internacional de Humanidades, Educación, Lenguaje y Literatura. I encuentro de semilleros aprendiendo a ser docentes investigadores en el aula (SASDIA) (1,2,3 de noviembre 2022, Pamplona, N.S. – Colombia) “Perspectivas de humanidad en las sociedades digitales” / Congreso Internacional de Humanidades: dieciocho autores. Universidad de Pamplona. 81 páginas: ISBN: XXXXX.

Directivos

Universidad de Pamplona
Sede Principal

Rector

IVALDO TORRES CHÁVEZ

Vicerrector Académico

Laura Patricia Villamizar Carrillo

Vicerrector de Investigaciones

Aldo Paldo García

Decana Facultad de Educación

Surgey Bolivia Caicedo Villamizar

Directora Departamento Lenguas y Comunicación

Lucy Durán Becerra

Directora Programas

Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación

Sandra Milena Buitrago Rozo

Comité Científico

Jairo Samuel Becerra Riaño

Doris Vanegas Vanegas

Sonia Patricia Gómez Silva

Andre Runée Contreras Roa

César Augusto Parra Méndez

Carlo Julián Espinel Criado

Iván Felipe Rubio Casadiego

Alba Rocío Becerra Riaño

Comité Editorial

Juan Francisco Díaz González

Edward Orlando Granados Peñaloza

Yolanda Villamizar de Camperos

Flor Delia Pulido

Pamela Alexandra Godoy Mejía

Francys Yuliana Mantilla Ojeda

Comité Comunicaciones

Mario Enrique Gutiérrez Fernández

Esperanza Gamboa Gamboa

Leidy Patricia Bautista Aldana

Jisset Astrid López Agudelo

Jenny Alexandra Flórez

Yenny Johanna Calderón Albarracín

Estudiantes Trabajo Social – Comité administrativo

Comité de Protocolo

Emma Peralta Ruíz

Sandra Milena Buitrago Rozo

Iván Felipe Rubio

Representante de estudiantes

Comité Logística

Auditorio Teatro Jauregú

Rosa Aura Celis Duarte Arias

Rosa Julia Peña Arias

Luzbey Villamizar Solano

Emma Peralta Ruiz

Yenny Johanna Calderón Albarracín

Juan Francisco Díaz

Estudiantes asignados trabajo social

Comité Logística

Auditorio Teatro Jorge Gaitán Durán

Alba Marina Mogollón Duque

Carlo Julian Espinel

Comité Logística

Salón 1 Casa Águeda

Pamela Godoy

Jisset López Agudelo

Comité Logística

Auditorio Salón 2 Casa Águeda

Leydi Baustista

Luzbey Villamizar

ISBN

© Derechos reservados

Universidad de Pamplona – Pamplona, Colombia

Km 1 Via Bucaramanga

Tels: (7) 5685303 – 5685304 – 5685305 –

Fax: 5682750

Noviembre 1,2,3 de 2022

PRESENTACIÓN

El XI Congreso Internacional de Humanidades, Educación, Lenguaje y Literatura y I Encuentro de Semilleros Aprendiendo a ser Docentes Investigadores en el Aula (SASDIA), Currículo Problemático Situado Hacia la Transformación Socio Humanística, tuvo como objetivo principal fortalecer los procesos investigativos en las áreas de humanidades, educación lenguaje y literatura, por medio de la generación de espacios de conocimiento e intercambio académico en dichas áreas, todo ello desde la perspectiva de las nuevas tendencias en la formación de docentes, de conformidad con la naturaleza de los proyectos en desarrollo o culminados, para generar líneas de trabajo y acciones de cooperación pedagógico-investigativa.

Para tal efecto, se plantearon diversas líneas de investigación, las cuales estuvieron configuradas desde: Humanidades, inclusión, discurso, cultura y poder; Lenguaje, literatura y Español como Lengua Extranjera (ELE); Educación, Pedagogía y didáctica. Así mismo, y dando respuesta a las experiencias desde los semilleros de investigación, se plantearon dos líneas: Experiencias de la práctica formativa, pedagógica y Trabajo Social y Pedagogía y didáctica en Humanidades, Lengua Castellana y áreas afines.

En consonancia con lo anterior, y con el fin de fortalecer cada una de las temáticas propuestas, se contó con un selecto grupo de conferencistas que pusieron en discusión diversas temáticas, invitando a la reflexión y al replanteamiento de procesos concernientes a la educación desde la perspectiva de cada una de las líneas planteadas. Es así como el Magíster Javier Costa Puglione (Uruguay), presentó su conferencia “Muestras de poesía de uruguayaya escrita por mujeres: contextos, generaciones y lenguajes”; el doctor Francisco Freites Barros (Venezuela), disertó sobre “El español, Lengua de América; el doctor Yovanni Alexander Ruiz Morales (Colombia) presentó el “Feedback en la evaluación formativa del aprendizaje”; La doctora Myriam Jiménez Quenguan (Colombia) compartió su conferencia “Hacia el corazón de Joana y la poética del instante”; la Magister Elvia Pérez Nápoles (Cuba) hizo un recorrido por la “Narración oral / teatro del relato transformación y continuidad”; el magíster Eduardo De Lemus (Panamá), presentó el “Acercamiento a algunos estudios lingüísticos y literatura aborigen panameña. Estatus. S.O.S. lengua naso; y el doctor Alejandro Oses Gil, mostró su apreciación desde la “Cultura y lenguaje de paz”, está última desarrollada sobre la construcción de una cultura de paz y los contenidos del lenguaje para el logro de la paz.

Cabe destacar que, por el atractivo académico que representó el congreso desde los conferencistas, así como desde las líneas de investigación propuestas, se contó con una masiva

y dinámica participación de docentes y estudiantes del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona y docentes de los programas de pregrado de la Facultad de Educación, así como de estudiantes de las maestrías en educación presencial y virtual. De la misma manera, se contó con la presencia de docentes de colegios públicos y privados del departamento de Norte de Santander y de los directivos de los mismos, los cuales dieron un toque de distinción y academia al evento.

En lo que respecta al contenido de estas memorias, es preciso mencionar que se presentan artículos completos, así como resúmenes de investigaciones terminadas y en ejecución, los cuales han de ser de gran utilidad para aquellas personas inquietas por la investigación, toda vez que otorgan luces significativas sobre los procesos, referentes teóricos, metodologías y resultados, para nuevas investigaciones y reflexiones que mejoren día a día la concepción y dimensión educativa.

Juan Francisco Díaz González

Docente

Licenciatura Lengua Castellana y Comunicación

Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Universidad de Pamplona

Contenido

	P.
PRESENTACIÓN	4
NUESTRA RETROSPECTIVA HISTORICA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	7
LA PALABRA ESENCIA DE LA PAZ.....	17
NARRACIÓN ORAL / TEATRO DEL RELATO TRANSFORMACIÓN Y CONTINUIDAD	22
EL ESPAÑOL, LENGUA DE AMÉRICA.....	28
MUESTRAS DE POESÍA DE URUGUAY ESCRITA POR MUJERES: CONTEXTOS, GENERACIONES Y LENGUAJES.....	37
ACERCAMIENTO A ALGUNOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERATURA ABORIGEN PANAMEÑA. ESTATUS. S.O.S. LENGUA NASO	55
EL FEEDBACK EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE.....	59
FACTORES QUE INCIDEN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOSESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA.....	62
HACIA EL CORAZÓN DE JOANA Y LA POÉTICA DEL INSTANTE.....	70
HACIA UNA SEMIÓTICA DE LA PRAXIS DEL LENGUAJE CONVENCIONAL	71
PRODUCCIÓN TEXTUAL DRAMÁTICA: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA	72
PLAN DE PERMANENCIA EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN RURAL-ISER, PAMPLONA.....	73
MODELO PERPET DE HOOVER DELGADO EN EL FORTALECIMIENTO DE LA ORALIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL PREUNIVERSITARIO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA	74
CARACTERIZACIÓN DE LOS HÁBITOS DE LECTURA DE LA POBLACIÓN DE PAMPLONA “PAMPLONA CIUDAD LECTORA”	75
MICRODIDÁCTICAS DE LA COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS PARA BÁSICA PRIMARIA, SECUNDARIA Y EDUCACIÓN MEDIA DESDE UNA HEURÍSTICA DEL TEXTO ESCRITO.....	76
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO SEGÚN LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EXITOSA DE ROBERT STENBERG EN ESTUDIANTES DE QUINTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA.....	77
TEORÍA DEL APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN SEGÚN JOHN DEWEY PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL SISTEMA MUSCULAR A ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA.....	78
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA DESDE UN CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR HACIA LA TRANSFORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICA	79

NUESTRA RETROSPECTIVA HISTORICA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Jairo Samuel Becerra Riaño

Licenciado Lingüística y Literatura
Especialista en Metodología para la enseñanza del Español y la Literatura
Maginester en Educación
Doctor en Educación
Colombia

1963-1970- Primeras tendencias de formación docente en Lenguas

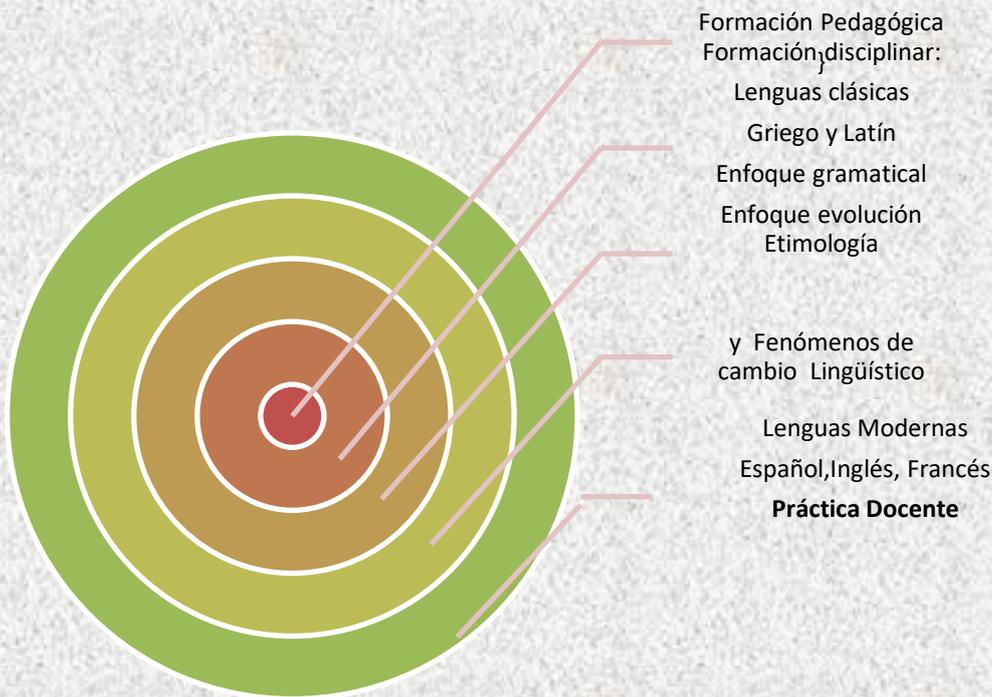
El origen e historia de la Universidad de Pamplona desde su etapa de Fundación Universidad de Pamplona y la historia de nuestro programa de formación docente están plenamente ligados histórica y cronológicamente, por haber sido las Licenciaturas en Filología e idiomas junto con la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, los dos primeros programas fundacionales de nuestra universidad.

En 1963, mediante convenio con la Universidad Industrial de Santander (UIS), el Departamento de Lenguas Modernas, de la Facultad de Humanidades e Idiomas, inició labores con la licenciatura en Filología e Idiomas, en cuatro años. En 1967 según Acuerdo No. 55 de junio 26 de 1967 el fondo Universitario Nacional recomendó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la aprobación de los programas de Filología e Idiomas y de Psicología y Pedagogía; por lo cual, se concedió expedir el título de Licenciado -UIS- Fundación Universidad de Pamplona, según Resolución (MEN) 2664, de septiembre 27 de 1967. En este contexto histórico se proclamó la primera promoción de licenciados en Filología e Idiomas en el año 1967. El carácter de Universidad Pública del orden departamental fue otorgado mediante el Decreto N° 0553 del 5 de agosto de 1970.¹

En 1972, se hace la estructuración curricular de programas: Licenciatura en Inglés- Francés, y la Licenciatura en Español – Francés (este último vigente hasta 1976) lo que significó, por una parte, sostener curricularmente la formación bilingüe, y, por otra, dar un lugar académico de formación adecuada a la lengua castellana, que no era muy específico en el programa de filología e idiomas. La formación docente para los años en que comenzó la Fundación Universidad de Pamplona, en una consideración general, estaba sobre la influencia de los docentes de formación egresados de Universidades como la Nacional, U. de Antioquia, U. de Tunja, entre otras, y de procedencia extranjera (España y Ecuador). La enseñanza de las lenguas, para el caso, en Filología e idiomas puede explicarse de manera general en la siguiente distribución estructurante: (Ver Diagrama N°1) :

¹ El profesor Salomón Herrera Barrera inició una redacción de la historia del programa Lic. Lengua Castellana y Comunicación que se incluyó en el documento maestro de renovación de registro, de 2010, fuente de estos datos.

Diagrama N°01-Licenciatura en Filología e Idiomas-



Primera tendencia: Formación fundamentada en lenguas clásicas

De acuerdo con la estructura del programa, el núcleo transversal formación del licenciado, entendido en el contexto académico colombiano en docencia, centrada en la línea pedagógica, en cinco aspectos esenciales en la U de Pamplona: teoría de la pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, y práctica docente. El modelo pedagógico tradicional es el predominante en los diferentes grados y niveles de escolaridad en los años 60 en Colombia. La orientación humanista se enfocó en el estudio de las lenguas clásicas, Griego y Latín, sus componentes de fonética, morfología, sintaxis, semántica, como fundamento de una perspectiva lingüística evolucionista, de la cual surgen las lenguas romances o modernas, el Español, el Francés y el Inglés, por lo que el marco de explicación lingüístico es principalmente etimológico. Otro referente de formación disciplinar fue el de la gramática tradicional y la perspectiva neogramática, principalmente.

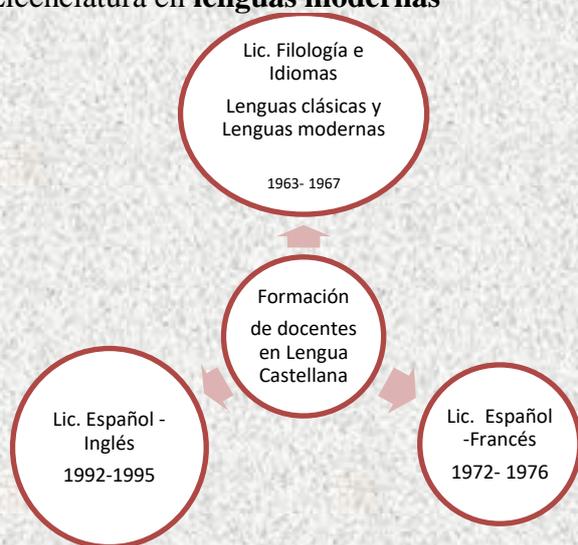
Los estudios del español se enseñaban con fundamento en autores ibéricos

influyentes, tales como Marcelino Menéndez y Pelayo, de visión muy tradicional; Ramón Menéndez Pidal, quien se propuso trascender la visión tradicionalista de la lengua, incluso un tanto la de los neogramáticos y comparativistas, mediante su acción como presidente de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), y de una inspirada orientación de estudios de filología hispánica desde una perspectiva investigativa, con difusión en la Revista de Filología Española, a través de la cual impulsó los estudios comparativistas y de gramática histórica. Continuaron los hispano lingüistas como Tomás Navarro Tomás y Dámaso Alonso, con aportes a los estudios de la Lengua Española en la Revista Filológica Española. Bajo estas influencias, se explica la formación en Filología e Idiomas, con énfasis fundamentado en las Lenguas Clásicas, Gramática Histórica, la etimología, el estudio dialectológico, en esta primera licenciatura.

Incuestionablemente la apertura de la Licenciatura en Filología e Idiomas, junto con el programa Pedagogía y Psicología,

representan un hito en la historia de la educación superior en nuestra región nortesantandereana, por ser antecedentes originarios, particularmente en la formación de docentes. Otro interesante aporte es el de implicar un desarrollo interdisciplinar en la formación de docentes, que aunque sin una construcción metodológica para su desarrollo, si se esperaba la resultante de la convergencia de componentes académicos: la formación disciplinar en las lenguas, y por otra parte, los estudios relativos a la línea pedagógica, como transversalidad, y la práctica docente.

Segunda tendencia: la formación en la Licenciatura en **lenguas modernas**



Esta segunda tendencia de formación se focalizó en lenguas modernas-bilingüismo, el fundamento de justificación estaba en relación con los programas de escolaridad del bachillerato oficiales, según los cuales El Castellano se incluía en todos los grados de primaria², pero no idiomas extranjeros; Castellano y Literatura en los grados de bachillerato, concretamente para enseñar Gramática, ortografía, composición, lectura y

literatura³. El inglés se incluía en el plan de estudios de 1 a 6 bachillerato y el francés se incluía en 5 y 6 de bachillerato⁴: estas circunstancias curriculares del plan de estudio oficial para los grados de escolaridad explican la naturaleza de la licenciatura en Filología e Idiomas.

Esta formación para la enseñanza bilingüe ocurrió, no obstante, en circunstancias de temporalidad diferente: Licenciatura en Español -Francés – Entre los años 1972-1976- en 8 semestres (con cohortes hasta relativamente 1980, los últimos egresados, según fecha de matrícula previa al cambio de programa). La reforma curricular favoreció la creación del programa de formación de licenciados en Lenguas extranjeras inglés – francés, y la formación en otra la carrera, de Licenciatura en español -francés. Esta circunstancia generó condiciones para la inserción en el plan de estudios de cursos más específicos afines a las necesidades del área de Lengua Castellana, tanto en intensidad como en contenidos

Con la reforma curricular institucional de 1972 se dio apertura a otras licenciaturas, se creó el departamento de Práctica docente, el cual estaba integrado por un docente coordinador de práctica docente, designado por cada programa de licenciatura. Tal departamento tenía como función general reglamentar la práctica docente y coordinar los procesos respectivos de su implementación en cada programa, participar en la organización, trámites de concertación y representación de los practicantes con los centros educativos para efectos de realización y evaluación de la práctica docente; pero de manera particular, con el Centro de Educación Media.⁵ A partir de la reforma curricular Institucional de 2002 se disolvió tanto el

² Ver MEN (1963) Decreto 1710. Disponible en : https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf

³ Ver MEN (1962) Diario Oficial 30747 (1962) , Decreto 486 de 1962, por el cual se establece el ciclo básico de enseñanza media. En: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103684_archivo_pdf.pdf Y Diario Oficial DIARIO OFICIAL 30704 (1962) Decreto 0045 de 1962 Consultado 10 de octubre 2 d2 2022. En:

https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-103679_archivo_pdf.pdf

⁴ La referencia etimológica de “bachillerato”/ “Bachiller” se puede estudiar en Wikipedia (2022)

⁵ Aquí se hace referencia al así denominado Centro de Educación Media Universitaria de Pamplona, creado y adscrito a la Universidad de Pamplona en 1972, como exclusivo para la realización de la práctica docente de secundaria y de educación media, conocido como CEMUP, vigente en tal condición hasta relativamente 2002, en el 2003 pasó a ser de orden departamental.

programa de microenseñanza, como el Departamento de Práctica docente, y las funciones de supervisión de práctica pasaron a ser coordinadas por la Facultad de Educación y ejercidas por el coordinador de práctica en su respectivo programa, con una orientación más autónoma, entre ellas las de establecer los convenios con los centros educativos para la admisión de los practicantes.

La Licenciatura en español -inglés no fue simultánea a la de español -francés, sino fue muy posterior, entre 1992 y 1995. Esta alternativa curricular se promovió por dos factores principales, por una parte, la carrera de español -francés se vio desestimada debido a la omisión curricular de la enseñanza del francés en los colegios, y al incremento en la demanda de docentes en inglés, hacia los años 1985- el inglés se empezó a incluir en la Educación Primaria y en los años 1995, por la Ley 1155 se afianzó más la enseñanza de esta lengua desde primaria. Otro factor estuvo en las nuevas tendencias de formación curricular implicadas en las reformas del MEN, de los Licenciados en el área, lo cual conllevó a la reforma curricular del programa creado en 1976, y así se favoreció la creación de la Licenciatura Español -inglés, para atender la creciente demanda de docentes en el ámbito local y regional.

La Tercera tendencia: Formación centrada en lo disciplinar Lingüística-Literatura

En 1976, concretamente a partir del segundo semestre académico, se ofertó la Licenciatura en Educación con Especialidad en Lingüística y Literatura, nueve semestres, la cual motivó la transferencia de licenciatura de algunos de los estudiantes de español -francés, a la nueva licenciatura en apertura. Esta se afianzó y consolidó en reconocida demanda de matrícula una vez fue aprobada oficialmente. Los primeros licenciados egresaron en junio 24 del año 1980. Sus características de composición curricular, la orientación disciplinar lingüística y

Literaria centrada en el castellano favoreció la implementación de disciplinas específicas de profundización afines tanto a la lingüística (perspectivas de Saussure y la de Noam Chomsky, entre otros teóricos), como a la Literatura. La composición del plan curricular redujo significativamente los cursos de las Lenguas clásicas a cuatro cursos en la carrera, amplió a 9 semestres la formación, y se privilegió la profundización en cursos de ciencia lingüística y sus componentes gramaticales, semiótica, sociolingüística, psicolingüística, cursos de literatura universal, latinoamericana, colombiana y regional, con énfasis en los géneros literarios, entre otros. Se mantuvo la estructura de la línea de formación pedagógica y de Práctica docente. En lenguas modernas, énfasis de cuatro cursos de inglés y 4 de francés en la carrera. Una línea de formación general: Expresión oral y escrita, Psicología, Deportes y optativas, matemática.

Hacia 1991 se produjo la reforma curricular para la implementación de la Licenciatura en español e Inglés, ya mencionada, especialmente motivada en el escenario de requerimiento de profesores que enseñaran inglés también en la escolaridad primaria, en principio, para los colegios privados que ofertaban en su plan esta asignatura de segunda lengua, la cual también pasó a formar parte del currículo oficial, a raíz del artículo 23 de la Ley 115 de 1991, por lo que formar docentes en lengua materna y en inglés contextualmente era una necesidad curricular de prioritaria atención.

Las reformas curriculares en el marco de la Ley 115 de 1994

Cuarta tendencia formación diversificada de 1995: Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación

El nuevo programa de Licenciatura, por requerimiento del ordenamiento dado en la Ley 115, debió adoptar la denominación afín al artículo 23, y cambiar el nombre de español comunicación, mediante acuerdo N° 082 de 18 de octubre de 1995 por el cual

toma el nombre de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación, Acuerdo se cambió la denominación a la modalidad presencial, en Lengua Castellana y Comunicación, acorde con la denominación de la lengua oficial, por Constitución de 1991, de conformidad con la Ley 115 de 1994.. Esta licenciatura mantuvo en buena medida la estructura de la línea pedagógica, la de lingüística, y se sustituyeron cursos de la antropología, la antropolingüística; la formación en lenguas modernas se contrajo a dos cursos de inglés, se omitió el Griego, el latín y el francés. Se simplificaron en un solo curso, aquellos programas que desarrollaban dos cursos. La línea de literatura apenas tuvo ligeros cambios de denominación sin afectar su estructura general. La práctica pedagógica se mantuvo en un semestre, con requisito previo del curso de *microenseñanza*, concebido como laboratorio de aprestamiento pedagógico didáctico para la enseñanza de la lengua castellana. El elemento de diversificación incluyó la Línea de formación en comunicación, como potencial alternativa laboral, con cursos de lenguaje y comunicación, prensa, radio, televisión, lenguajes mediados, e informáticos, como enfoque de alternativa laboral. El enfoque comunicativo de la teoría de Dell Hymes, se aplicó al programa desde la perspectiva de Carlos Lomas.

Las reformas en el marco de la acreditación previa, registro calificado y acreditación de calidad

En cumplimiento de lo dispuesto en el Decreto 272 de 1998, se adelantó la reforma curricular del programa con la denominación Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación. La reforma principalmente atendió a los lineamientos dados para el logro de la “Acreditación previa” con plazo de presentación hasta el año 2002.

Cuarta tendencia: en el marco de la Ley 115 de 1994 y Decreto 272 de 1998

Las licenciaturas en educación a partir del Decreto 272 de 1998, fundamentadas en los *núcleos del saber pedagógico*⁶ tienen claros y precisos referentes conceptuales sobre los que se enmarca el sentido de la formación pedagógica de los docentes, en concordancia con lo prescrito mediante la promulgación de la Ley N°115, o Ley General de Educación⁷, y, a partir de nuevas disposiciones del MEN, en la medida en que avanzado la construcción de las políticas de acreditación y registro calificado, se ha incrementado la regulación de la formación de docentes, lo mismo que las condiciones de calidad de los programas de las licenciaturas en las facultades de educación. Bajo tales políticas educativas-La Ley General de Educación y las referidas a los procesos de obtención de registro calificado y acreditación de calidad- se ha contribuido a un alto sentido de responsabilidad social en la formación de los nuevos docentes, en general, y, por ende, en los de nuestro programa de Licenciatura asociados a Humanidades y Lengua Castellana.

En efecto, entre 1998 y 2002 se cumplió el proceso de actualización de la Licenciatura en Lengua castellana y Comunicación y se obtuvo la acreditación previa, luego denominado Registro calificado, vigente hasta 2010, en cumplimiento de lo señalado en torno a los *núcleos del saber pedagógico* y demás aspectos de la norma. Entre los principales aportes a la calidad y según directrices institucionales, el plan de estudios de programa se proyectó a 10 semestres, se incrementó la visión pedagógico-didáctica y disciplinar. En el año 2005, se dispuso una reforma institucional interna para los programas, de modo que se ajustaran a lo señalado en el Acuerdo N°041 de 2002 de la Universidad de Pamplona, y el plan de estudios fue aprobados por Acuerdo N° 089 del 20 de

⁶ Consultar MEN, Decreto N°272 de 1998, Núcleos del saber pedagógico.
⁷ Esta norma que organiza el sistema educativo colombiano también señala los fines generales de la formación de docentes en su Art. 109;

mejoramiento profesional, Art. 110; Profesionalización docente, Art. 111.

diciembre de 2005. El aporte principal estuvo en la definición de la estructura de los componentes curriculares comunes a todos los programas, los porcentajes correspondientes, y los cursos universales del componente de formación básica y de la sociohumanística de la Universidad. En esta reforma de 2005 se comprometió al programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación adelantar el trámite de ampliación de la oferta del programa al área metropolitana de Cúcuta, y en efecto, cumplidos los trámites, se obtuvo norma por el MEN, para la apertura a la oferta académica del programa en Cúcuta, a partir de 2006.

Quinta tendencia: énfasis pedagógico didáctico problematizador

Durante el año 2008, 2009 se adelantó el proceso de renovación de registro calificado, de conformidad con los lineamientos para la renovación del registro calificado vigentes, por lo cual se implementó la reforma curricular del programa, para establecer la correspondencia y adecuación entre los componentes curriculares Institucionales, Acuerdo N°041 de 2002, y los señalados por el MEN, para el registro calificado o su renovación, Ley 1188 de 2008, Resolución N°5443 de junio de 2010, la cual, cumplidos los procesos correspondientes, se obtuvo con vigencia hasta el 20 de diciembre de 2017. Los aportes de este nuevo plan de estudios están en la propuesta de equivalencia entre la estructura curricular del programa a la norma institucional y lo dispuesto en los lineamientos señalados por el MEN (2008), además se adoptó el enfoque problematizador, inspirado en los planteamientos teóricos de Lawrence Stenhouse, y se adoptaron los planes de estudio y programas específicos de cursos en atención a este enfoque. También se complementó la innovación con un enfoque en investigación, y un mayor énfasis en la correspondencia entre formación pedagógica y formación disciplinar, en

correspondencia con el total de créditos para las prácticas de formación pedagógica determinados por el MEN (50/40 créditos): plan de estudios Acuerdo N°42 de 10 de junio de 2010, Acuerdo N°082 del 20 agosto de 2014, de UNIVERSIDAD DE PAMPLONA, distribuidos en la línea de formación pedagógica, la línea de formación en prácticas docente educativa, prácticas pedagógicas y de observación en los diferentes grados, desde preescolar, básica y educación media.

Sexta tendencia: Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Por Acuerdo N°062 de 06 de octubre de 2016 se adopta la nueva denominación de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, con ampliación en Cúcuta, según directrices del Ministerio de Educación Nacional, para efectos de procesos de Registro Calificado y Acreditación de calidad, en la denominación de las áreas obligatorias y fundamentales, señaladas en el Artículo 23 y el Artículo 31 de la Ley General de educación, para la Enseñanza Básica y Media: “También se requiere, para responder a estos retos y perspectivas, normalizar las innumerables titulaciones que existen en la actualidad en los programas de pregrado (licenciaturas), para que éstas correspondan con la estructura del sistema educativo, tal y como reza en la Ley General de Educación (115 de 1994) en sus artículos 11, 15, 23, 31, 46, 50, 55, 64 y 68, y en concordancia con lo relacionado en el artículo 109 que enuncia las finalidades de los programas de formación de educadores. Esta dispersión ha incidido en el detrimento de la calidad porque no se están formando maestros para atender de manera pertinente las áreas fundamentales de la educación preescolar, básica y media que integran la estructura del sistema de educación colombiano.” Es importante destacar que el documento se ajustó a los referentes sobre las condiciones de calidad establecidas en la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010 La Resolución N°02041, MEN (2015)

para el replanteamiento del plan de estudios del nuevo programa LHLC, sede Pamplona, Acuerdo N°080 de 19 de septiembre de 2018, acorde con la normatividad vigente. En marzo de 2019, el MEN aprobó el registro calificado para el nuevo programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, con vigencia hasta el año 2026, Resolución MEN N° 006472 26 JUN 2019, “Por medio de la cual se resuelve la solicitud de registro calificado del programa Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, a ser ofrecido en metodología presencial en Pamplona (Norte de Santander)”;

y por Resolución N° 007049 23 ABR 2021, se modifica la Resolución «Por medio de la cual se resuelve la solicitud de modificación del registro calificado del programa de LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA ofrecido por la UNIVERSIDAD DE PAMPLONA, en modalidad PRESENCIAL en PAMPLONA (NORTE DE SANTANDER)» y se concede la ampliación del programa en la sede de Cúcuta.

Proyección de iniciativas para la construcción de procesos de calidad

- 1- Promoción de una formación de identidad docente en el área, conciencia pedagógica, arraigo, personal, social, académico y científico necesarios para sentir la pasión de educar.
- 2- De la experiencia del currículos pasados-restituir elementos humanísticos necesarios al programa, profunda y consustancialmente parte necesaria de formación por cuanto la comprensión sociolingüística de la lengua castellana cuenta con ese gran aporte que subsiste en las fuentes etimológicas de nuestra lengua, en cuanto al griego y al latín, en su composición subyacente en lo fonético, fonológico, morfológico-sintáctico y semántico. Además, porque también es necesario cambiar el cliché del paradigma lingüístico según el cual nuestra lengua castellana es un 60% de origen de lengua latina, y un 40% de

lengua griega, condenando al anonimato y desconocimiento de la contribución de nuestras propias raíces ancestrales lingüísticas, al menos las propias de Centroamérica y Suramérica, vigentes en la denominaciones de fauna, flora, hidrografía fluvial y aún marítima, por las fronteras oceánicas, toponimia, zoonimia, y por las prácticas culturales artísticas /danzas, pictóricas, folclor, y demás prácticas etnoancestrales; en fin, de muchos más elementos que por distribución geográfica y o antropológica favorecieron una diversidad lingüística y cultural que ha sido incorporada al caudal lingüístico de la lengua castellana, sin reconocimiento de su procedencia. Es imperativo pensar en una visión humanística de contexto, como lo sería la implementación de la cátedra de etnoetimología propia de la diversidad lingüística de Nuestra América (José Martí), que incentivaría la investigación y posicionamiento ancestral lingüístico en el porcentaje de la conformación de la lengua castellana.

- 3- Necesidad de avanzar en los proyectos que articulan la formación como una continuidad educativa, académica, que se inicia en la necesaria articulación del programa a través de las prácticas pedagógicas en los diferentes grados de escolaridad, que no solo es ventana de formación para los futuros docentes del área, sino también para los escolares que pueden sentirse interesados en aprender más y mejore acerca de desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas, desde el área de Humanidades y Lengua castellana, pero también con una oferta de formación continua para los profesionales docentes en formación, con eventos académicos (congresos y demás), así como la oferta de la posgraduación y perfeccionamiento académico y científico en el área de formación.
- 4- Doble titulación, es también una necesidad que amplía las posibilidades

de desempeño profesional laboral, que para nuestro caso sería en Enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

- 5- Estructura-enfoque curricular bajo nuevo paradigma y de apertura para doble titulación, la segunda en ELE.
- 6- Investigación derivada de la misma experiencia de aula, reducir el aula como espacio de audición académica, para promover la indagación académica, propositiva, problematizadora.
- 7- Visión glocal del programa: la globalización es un imperativo para el posicionamiento académico de los programas en el siglo XXI:
Necesidad de convenios de complementariedad, intercambio o equivalencias académicos, investigativos, culturales, pasantías de orden nacional, internacional, difusión de producción académica, artística, literaria.
- 8- Currículo situado en la dinámica de las tendencias y contexto pedagógico emergentes:

El constructivismo ha sido el paradigma de transición del siglo XX al XXI, pero ahora, la neurociencia es el paradigma del desarrollo del pensamiento en el siglo XXI, y consecuentemente su impacto en la educación como neuroeducación, neuropedagogía, o neuro aprendizaje, son la apertura a la necesaria nueva visión pedagógica para la alfabetización escolar, especialmente por su trascendencia en el desarrollo de las competencias comunicativas y las habilidades lingüísticas. Howard Gardner, en sus perspectivas de las inteligencias múltiples, señala un lugar para la inteligencia lingüística. Ya en su momento se dio apertura a los estudios en neurolingüística, que no solo son investigaciones para explicar los fenómenos de alteraciones neurológicas que inciden en el desempeño lingüístico, sino que se constituye en un campo de investigación emergente para entender el aprendizaje de la habilidad lingüística.

- 9- Estrategias para el logro efectivo de competencia en segunda lengua (inglés), ingreso a cursos complementarios ofertados por la Universidad, o por iniciativa propia de cada estudiante, pero garantizar el requisito de competencia en segunda lengua, como panorama de competitividad profesional del futuro docente.

Conclusiones

Es una sinigual ocasión académica la realización del magnífico XI Congreso de lenguaje y de encuentro de semilleros de investigación en el área, que se ha convocado para constituir un espacio de reflexión entre los profesionales que ejercen la ciencia en el ámbito académico universitario y escolar y los docentes en formación, quienes viven la experiencia de aprender a ser docentes y docentes investigadores en el programa de Humanidades y lengua castellana vigente (LHLC). Por ello esta necesidad de contextualización retrospectiva histórica de nuestro programa.

Tiene entre sus objetivos claros en el área de Humanidades y lengua castellana, como se enuncia en la misión, formar docentes integrales de tal modo que desarrollen sus competencias aprendiendo a ser desde el saber pedagógico didáctico investigativo tecnológico y humanístico para que desarrollen su identidad, conscientes de su sentir, saber y hacer pedagógico profesional.

En tanto espacio de formación académica profesional, desde luego, el programa tiene su vigencia en el contexto contemporáneo y al propio tiempo en esa permanente mutación para comprender las necesidades y problemas de formación misma. El programa no puede ser estático, si no ser dinámico, debe prevalecer la esencia del espíritu en la contribución a la construcción de identidad en la formación docente en su ámbito disciplinar, adaptarse a las dinámicas de los contextos reales,

académicos, socioeconómicos, científicos e investigativos, promover la reconstrucción permanente de su currículo para mantener la permanente vigencia competitiva en el concierto de las universidades formadoras de docentes de LHLC.

La historia del programa en continua construcción-deconstrucción y reconstrucción debe contener elementos de esencia de la formación procedentes de esa búsqueda que emprendió de su concepción, desde su origen académico, respecto de formar profesionales en la lengua castellana.

Entre las disciplinas- de los dos programas fundacionales de la Universidad, Lic. Filología e idiomas y Lic. En Psicología y pedagogía sí hay así una triangulación que para la época pues no era un conocimiento explícito, pero si se ve en esa mirada inicial, que el campo de la psicología constituía un componente necesario o fundamental, asociado a la formación de los docentes, por el aporte sobre el desarrollo de las teorías vigentes sobre educación, aprendizaje, conocimiento, y su aplicabilidad en los contextos de la población escolar.

Luego nuevas áreas y carreras de profesionalización en la Facultad de educación concentraron el espíritu y la formación en docencia con alto prestigio regional y nacional en la época. Pero cuál es la historia que nos interesa, nos interesa mirar nuestro pasado de formación en el área de lengua castellana, el ámbito inicial de la concurrencia de la Filología en lo disciplinar y luego el área de idiomas como el de profesionalización disciplinar y la pedagogía como marco de Formación, Tenemos dos aspectos que observar, primero que hay en esta construcción, en esta primera estructuración de licenciatura, la idea subyacente de la interdisciplinariedad de 3 áreas. Y también apreciar que justamente en los años 60 se empezaba a gestar la teoría del famoso pensador Edgar Morín, pues en su escritura investigativa empieza justamente a

construir esa teoría de la complejidad y del pensamiento complejo, que luego desarrollarían la visión de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Teorías del famoso filósofo e investigador que hoy en día a finales del siglo XX y lo que va del Siglo XXI han abierto caminos para el desarrollo de las ciencias sociales, la fenomenología, que ya en 1883 en Introducción a las Ciencias del Espíritu, proponía Wilhem Diltey para transformar las posibilidades de hacer conocimiento y de producir pensamiento.

Así pues, es también necesario que junto con todas las voces exponentes del pensamiento y conocimiento aportados por los grandes pensadores para hacer lo que ha sido nuestro programa en su historia, escuchar también la voces de los nuestros, de nuestro fundador Presbítero Rafael Faría Bermúdez, las voces de nuestros maestros de formación que en su viaje profesional por las aulas de nuestro programa, quienes pacientemente dejaron su huella, nuestros docentes Enrique Cabeza Barrios, Martha Zapata, Helio Hernán Buitrago, Antonio Carvajal Durán, Flor Delia Pulido, José del Carmen Bolívar, Gilberto González, Yolanda Villamizar de Camperos, Saúl Vargas, Ricardo Romero Montenegro, Alfredo Barriga, Salomón Herrera Barrera, entre muchos otros, para encontrar la fuerza que nos lleve a ese lugar de oportunidades que nos prometiera Gabriel García Márquez, y que es el sueño de esperanza que anima el ingreso de los futuros docentes en formación en Humanidades y Lengua Castellana.

Referencias

- MEN (1963) Decreto N°1710 de 1963, por el cual se señala el plan de estudios de la educación primaria y bachillerato.
- MEN (1967) Resolución N°2664 de septiembre 27 de 1967, por medio de la cual se autoriza a la Fundación Universidad de Pamplona Convenio

Universidad Industrial de Santander la expedición de títulos de licenciados.

MEN (1970) Decreto N° 0553 del 5 de agosto de 1970. Por el cual se reconoce el carácter de Universidad Pública del orden departamental a la Universidad de Pamplona.

MEN (2019) Resolución N° 006472 26 JUN 2019 «Por medio de la cual se resuelve la solicitud de registro calificado del programa Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, a ser ofrecido en metodología presencial en Pamplona (Norte de Santander). »

MEN (2021) Resolución N° 007049 23 ABR 2021 «Por medio de la cual se resuelve la solicitud de modificación del registro calificado del programa de LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA ofrecido por la UNIVERSIDAD DE PAMPLONA, en modalidad PRESENCIAL en PAMPLONA (NORTE DE SANTANDER)» y se incluye la oferta del programa en sede Cúcuta. »

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA. Acuerdo N°041 de julio 25 de 2002, por el cual se establece la organización y estructura curricular de la Universidad de Pamplona. En: https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_39/recursos/saai_2015/archivos/10122015/acuerdo_041.pdf

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA- LIC. LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN. Documento Maestro para Renovación de Registro Calificado, 2010.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA (2010) Acuerdo N°042 junio 10 de 2010, por el cual se unifican el plan de estudios de la Licenciatura en Lengua castellana y comunicación de las modalidades presencial y a distancia.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA (2018) Acuerdo N°080, por el cual se modifica el plan de estudios de la Licenciatura en Humanidades y lengua castellana.

LA PALABRA ESENCIA DE LA PAZ

Alejandro Osés Gil

Biologo UIS

Historiador UIS

Especialista en Filosofía de la Ciencia U. de A.

Magister en Historia U.P.T.C.

Doctor en Humanidades U.C.V.

Posdoctorado Interculturalidad U.N.C.

Profesor Programa de Filosofía

Universidad de Pamplona

Colombia

Tipo de Artículo de Reflexión

Resumen

La palabra esencia de la paz, significa la posibilidad real de construir convivencia a través del diálogo, es sustituir el ruido de las armas por la armonía de las voces que quieren ser escuchadas. El silencio se hace cómplice de la violencia, por eso necesitamos hablar para decirnos la verdad, por lo tanto, es fundamental que las palabras de la paz, no sean solo eufemismos, es trascendental que la palabra se transmute en acción, hagamos del lenguaje de paz una verdad, una realidad de vida.

Palabras clave: Paz, palabra, violencia, verdad, lenguaje.

Introducción

Se hace imprescindible que las sociedades con altos índices de conflictos y violencias logren el consenso en la palabra. La palabra es la expresión de voluntades, de propósitos comunes, de realidades vividas. Juntando las palabras unificamos las acciones.

Las violencias son consecuencia de la imposición de intereses mesquinos, sintetizados en discursos matizados por la falacia y el oportunismo. Las palabras que siembran democracia y paz, deben estar llenas de sentido ético, tolerante, veraz, real, concreto, reparador, reconciliador y comprensible, deben cualificar lo humano.

Vivimos en una sociedad que se debate entre el silencio y la palabra, silencio que quiere ser palabra, palabras que quieren silenciarse. Una sociedad que silencia la alteridad, que juzga a priori. Cuando se condena antes de escuchar, después ya no hay nada que escuchar, pues el hombre se calla, se enmudece el diálogo y el silencio se hace cómplice de la violencia.

Cuando se acaba la posibilidad de la palabra, aparece automáticamente el

recurso de la fuerza para callar al otro y se propicia el nacimiento de la resistencia, como una forma de expresar el descontento por no ser escuchados.

No se trata de hablar mucho para no escucharnos nada, ni consiste en silenciarnos para que otros hablen, se trata de llenar el silencio con lo esencial. Es necesario dejarnos afectar por la palabra para cambiar actitudes, escuchándonos podemos encontrar la verdad, la realidad común y no las verdades fraccionadas, cercenadas desde cada óptica o ideología, representadas por los usufructuarios del poder. Sino, por todos aquellos que sufren la violencia cotidiana, que se expresa en palabras comunes, sencillas y reflejan las marcas de la guerra, el despotismo y la exclusión.

Las palabras para construir el discurso de la paz, deben recoger los gritos de esperanza, que nunca se escuchan, porque son silenciados antes de nacer. En la confrontación violenta la primera derrotada es la palabra VERDAD, dice Facundo Cabral, (1998):

la verdad es totalidad, y la totalidad incluye a la imaginación, por peligrosas que sean, además, sino se dice la verdad es inútil hablar (¿Usted siempre dice la verdad? Le preguntaron a mi madre, que contesto: Si, o ¿Usted conoce otra manera de dialogo? Si no decimos la verdad sufrimos una muerte lenta y misteriosa, todo se llena de extraño silencio, un silencio diplomático, es decir enfermizo y suicida, un vacío discreto y continuado que nunca se sabe donde terminara, ni siquiera donde comenzo. (p. 3)

1. Contenidos del discurso de la paz

El discurso de la paz debe expresar lo humano posible, aquellas palabras esenciales que nunca se escuchan, oír lo inaudible. Aprender a escuchar los sufrimientos que no se expresan y las quejas de las que no se habla. El lenguaje de la paz debe inspirar confianza y visibilizar los sufrimientos, para poder satisfacer las verdaderas necesidades de la gente. Este discurso debe ser:

1.1 Un lenguaje político: no marcado por programas, plataformas ni ideologías partidistas, sino que sea un discurso público, para entrar en el corazón de algo que no puede ser desconocido ni relegado a los caprichos, el dominio y las disputas entre las mayorías y minorías, ni a la confrontación maniquea entre los malos y los buenos, ni a una lucha entre enemigos, sino, a la voluntad de paz de todo un pueblo.

1.2 Que sea un lenguaje ético: que no sea seudomoralista, porque nos duele y nos comprime el corazón tanta violencia, y se nos sitúa frente a un código de conducta entre lo demoníaco y lo sagrado, sino que, nos coloque en la pregunta ética de: ¿A donde vamos con todo esto, estamos pariendo una humanidad muy violenta o una humanidad sensata y productora de vida?

La democracia y la paz son acontecimientos éticos, que superan el reduccionismo perverso de las conveniencias, para transitar por el sendero fecundo de las íntimas convicciones sembradoras de humanidad. La ética cuestiona toda actitud pietista de la realidad.

1.3. Que sea un lenguaje para la acción: capaz de realizar utopías, de hacer realidad los sueños, de materializar lo imposible. Ganando optimismo es como podemos construir la convivencia pacífica. La utopía permite consolidar la circunstancia histórica de que los pueblos sigan aspirando a ser cada día mejores, a vivir con el derecho a la esperanza, a el logro de una conciencia biofílica, no necrofílica, al respecto Savater (1997) nos dice:

la buena vida, es buena vida entre seres humanos, de lo contrario puede ser vida, pero no será ni buena ni humana; todos queremos ser tratados como humanos, no como herramientas ni bichos. Por eso darse la buena vida, no puede ser algo muy distinto de dar la buena vida. (p.87)

1.4 Que sea un discurso aterrizado: concreto, pensar el mundo cuantas veces sea necesario, pero hacerlo posible en la realidad, sin ser pragmático hay que preocuparse del proyecto de vida democrática, de lo que se hace, de lo realizable. Ser capaces de desbordar la levedad de la ilusión y el mundo de los deseos, para palpar tangiblemente el olor y la imagen del bienestar, la satisfacción y el contentamiento.

1.5 Que sea un lenguaje tolerante: donde nos aceptemos en el principio de la comprensión, el reconocimiento y la inclusión del otro diverso. Debemos aprender a comunicarnos con calidad y calidez, a escucharnos para comprender al otro, no para responderle al otro. La democracia en paz, requiere dejar de juzgar punitivamente al otro, para poder avanzar

hacia la compasión del otro, Calderon (1993) nos dice:

un discurso sobre la paz que parta de la aceptación y del respeto por las diferencias, del aprendizaje de una pedagogía de la argumentación y de la resolución civilizada de las diferencias y de los conflictos; pareciera que solamente hemos aprendido a resolver los conflictos a punta de ironía, de mutuas descalificaciones verbales, o a punta de fusil. (p. 24)

Aprender a escuchar, a valorar las apreciaciones y argumentos de los otros sin subestimarlos, sin macartizarlos es fundamento para vivir en democracia y paz. Quien tiene conciencia del valor de la palabra, no tiene justificación para intimidar al otro.

1.6 Que sea un lenguaje comprensible: cuando las palabras son difíciles, se oculta la verdad y la complejidad del problema. En paz, se posibilita expresar un lenguaje que simplifique y valide la realidad, sin que ese discurso transparente, que descifra y desenmascara, se convierta en algo peligroso.

1.7 Que sea un discurso libre: toda palabra autoritaria priva de la flexibilidad, de la autonomía y del valor de la argumentación, no permite expresar matices, finezas intelectuales que aclaren los elementos que soportan la violencia. E. Kant (1784) nos lo recuerda: “ Es pues difícil para el individuo particular liberarse de una minoridad que se ha convertido para él en algo casi natural, le ha cobrado hasta afecto y es incapaz por sí mismo, de servirse de su propio entendimiento, porque nunca se le deja que lo intente”.

El despotismo de la palabra genera pensamiento rígido, que obstruye el desarrollo de los argumentos y alternativas de solución al conflicto, el autoritarismo es producto de la insuficiencia y la

incapacidad de encuentro amoroso con el otro. Busca domesticar, adoctrinar súbditos.

1.8 Debe ser un lenguaje de la humildad: que se confunde a veces con el no molestar y el no molestar se esconde tímido en las posturas y recetas polémicas y amañadas de la buena cultura.

La humildad de la palabra no es el discurso del vencido prestado por el ego del vencedor, es la oportunidad que permite el encuentro tolerante, incluyente con lo diverso, que elimina la carga de arrogancia, de prejuicios y gritos con que suelen imponerse las ideologías que se enneguesen con el poder.

Si no es un discurso que convoque voluntades con la claridad sólida del entendimiento y la comprensión, entonces no debemos abrir los labios hasta estar seguros que lo que vamos a decir, sea más hermoso que el silencio. Debemos generar una cultura donde todos podamos expresar el pensamiento propio, donde no nos cueste aceptar que hay diversidad de formas de ver y de vivir en el mundo:

La democracia y la paz, son necesidades culturales, pero no deben ser vistas solo como carencias, privaciones o faltantes sociales, sino también como potencialidades para el proceso de humanización, entendida como capacidad de entregar lo mejor de cada uno para la aspiración de la convivencia entre todos. Debemos hacer un discurso de las carencias pero también de las fortalezas, para desterrar definitivamente esa enfermedad llamada violencia.

1.9 Que sea un discurso argumentado: Se debe fortalecer el derecho a la opinión argumentada, que esta sea movilizadora de la fuerza social, la opinión social se constituye desde las vivencias dramáticas y en el seno de la misma violencia.

Es prioritario reconocer el protagonismo del discurso social de autoría de todos, que a partir de la opinión pública se gane una autoridad social, capaz de gestionar los procesos democráticos hacia la paz, para

que las soluciones no se fabriquen a priori y con la especulación que resulta del morbosos imaginario de los sumisos comunicadores y de la sutil intensionalidad ideológica de los sabios politólogos, sino con la participación y decisión de todos como constructores de paz.

Es en esta dinámica donde se gana el valor del discurso público como garante social hacia la paz. La miseria humana y la guerra se alimentan del discurso privado.

No vamos a seguir idealizando el discurso de la resistencia, la sobrevivencia es una maldición cultural, todos nacimos para la felicidad, no hagamos apología de la resistencia, para seguir cargando y golpeando a nuestro pueblo con más violencia, hasta que finalmente nos destrocemos en esta guerra fratricida que nos domina y esclaviza. Contra la sobrevivencia, la convivencia (García, 2003) “Su arma la palabra, su obsesión la paz, su tristeza los niños y niñas de la guerra” (p.25). Es necesario generar una actitud de convocar y juntar voluntades, donde se reconozca las capacidades y se conjuguen las energías y la fuerza, por las ganas de ser.

De la violencia ha surgido la rebeldía, la desesperación, la desesperanza, la angustia, la destrucción. Ahora debemos hacer surgir la solidaridad, la tolerancia, la motivación, las utopías, las nuevas cosmovisiones y conciencias, para Lopera (1993) “Todas esas viejas violencias que serpenteando por el tiempo, transformándose, agazapadas, terminaron por invadir los espacios de nuestra cotidianidad de tal forma que la tolerancia se convirtió en madriguera de la intolerancia” (p. 67). Debemos desenmascarar el discurso soterrado y calumnioso, las voces secretas de pasillo. Para la construcción de la democracia en paz, debemos pasar del discurso individual al discurso de todos, sin satanizarlo, ser multiplicadores de palabras, de un lenguaje común de paz.

Conclusiones

La paz no puede darse desde la artificialidad, hay que partir de lo concreto, del contacto directo, de lo que hemos vivido, desde la historia que cuenta sus verdades a voces, abrir las ventanas de la memoria para recordar sin olvidar, también las del corazón para perdonar la ignominia y la indolencia y abrir las manos para estrecharlas en un lazo de justicia y amor con el futuro. El artificio no puede suplantar la realidad, la realidad crea la necesidad de solución al conflicto, porque valora la experiencia histórica.

Es fundamental aprender a transformar el problema de las violencias en una motivación real cotidiana, que actúe como fuente de información básica, para reconocer los caminos vitales hacia la paz. Valorar el discurso social implica incorporar toda la experiencia de nuestro pueblo para reconocer los límites, las potencialidades y lo impredecible de la naturaleza social-humana.

Que las palabras de la paz, no sean solo eufemismos, es trascendental que la palabra se transmute en acción, hagamos del lenguaje de paz una verdad, una realidad de vida.

Referencias Bibliográficas

- Achito, A. 2002. Conocimiento tradicional, la palabra de nuestros mayores y las leyes del pueblo Embera. En: *Rev. Nova & Vetera*. Bogotá. ESAP. Pag. 116.
- Avila Mongui, G. 2002. Al rescate de la verdadera retórica. En: *Repertorio Boyacense. Tunja. Órgano de la Academia Boyacense de Historia*. N° 338. Año XC. Pag. 124.
- Cabral, F. 1998. *El paraíso no está perdido sino olvidado*. Santiago de Chile. Pag.3
- Calderon, C. A. 1993. *Ética para tiempos mejores*. Editorial Corporación Región. Bogotá. Pag.24
- García Quintero, L. 2003. Recorridos y luchas...por los niños de las guerras. Bogotá. En: *La esquina regional*. Pag. 25.

- Kant, E. 1784. Respuesta a la pregunta ¿que es ilustración? Königsberg. Prusia.
- Lopera, C.I. 1993. Etica civil y etica social. Editorial Corporación Región. Bogotá. Pag. 67
- Savater, F. 1997. El valor de educar. Barcelona. Editorial Ariel. Pag. 87.

NARRACIÓN ORAL / TEATRO DEL RELATO TRANSFORMACIÓN Y CONTINUIDAD

Ms.C Elvia I. Pérez Nápoles
Cuba

Introducción

Los espectáculos que ha estrenado el grupo Contarte8, más que puestas en escena, son el resultado de años de experimentación e indagación interconectada entre los campos de la narración oral, y sus tendencias más contemporáneas, y el del teatro, amén de la útil polémica de si la narración es género teatral u oficio artístico. Dichos espectáculos, alejados de los márgenes teóricos que han primado en su discusión, han marcado una diferencia en su normatividad. Los resultados obtenidos de esta experimentación conducen a la interrogación siguiente:

¿Puede considerarse la Narración Oral como Teatro del Relato a partir de sus especificidades, de los referentes internacionales del mismo signo, y de sus estrategias de producción?

Contarte, con la puesta de espectáculos como: “Del canto y el cuento”, “Las Reinas”, “Fiesta Guajira”, entre otros, fue construyendo un tipo de discurso que lo equipara con el lenguaje del denominado Teatro del Relato para mostrar aristas en el arte de narrar hasta el momento no visibles. Para Contarte, ser exponente del Teatro del Relato significó una evolución que ha producido en la estética del grupo una concepción más compleja, abarcadora e integradora de otras expresiones, con un enfoque dramático peculiar y una visión del espacio escénico propia. Esta reflexión pretende mostrar, desde una óptica argumentativa, un fenómeno que ha venido configurando un escenario diferente al de

épocas anteriores, y que ha marcado los resultados de algunos grupos profesionales de narradores orales.

Por eso se aborda este proceso de acuerdo con los aspectos siguientes:

- *La Narración Oral como expresión del arte.
- *Normatividad de la Narración Oral.
- *Aproximación al Teatro del Relato.
- *Especificidades y estrategias productivas: del texto literario al espectacular.
- *La Narración Oral como sistema autopoietico: en busca de su poética.
- *La comunicación con el público.

De esta manera, es imprescindible enmarcar, en primer lugar, el entorno conceptual de dicho proceso. Para ello es necesario partir, aunque sintéticamente, desde la misma configuración de la narración como expresión artística. Solo así ubicando este primer criterio, es posible hilvanar la argumentación señalada.

Transformación y continuidad en la narración oral

La narración oral como expresión del arte

Los aspectos que la caracterizan son:

- *Es el resultado de una actividad productiva específica del hombre.
- *En ella se origina y materializa una imagen artística con todos sus elementos constitutivos (objetivos y subjetivos) para la autoexpresión y la comunicación.
- *Utiliza la vía senso-emocional y un sistema peculiar de signos (lenguaje).

8 “Del canto y el cuento”, 1993; “Ibbo ru Ibboya Ibbo cheche”, 1996; “Vida y muerte de Nicanor O’Donell”, 1998; “Las Reinas”, 2001; “De boca a oreja”, 2010; “Mujeres”, 2008; “Fiesta Guajira”, 2007; “Por el mar

del Caribe, 1999; “Contar con el corazón”, 1992; “Cuando la noche cae”, 2003, entre otros.

*La imagen creada se decodifica y recrea por el receptor, quien a su vez se comunica, educa, conoce y valora a partir de cómo influye en él espiritualmente.

La Narración Oral es un conjunto de dispositivos enunciativos verbales y no verbales destinados a contar historias, donde se explicita una multiplicidad de informaciones. Esta se recibe en el espectáculo narrativo, a partir de la combinación de los recursos propios del narrador y los recursos de la escena.

Normatividad de la narración oral

Descrita por autores como Marie L. Shedlock (2001), Ruth Sawyer (1942), Sara Cone Bryant (1995), Daniel Mato (1992, pp.112-120) y Francisco Garzón Céspedes (2011, 2013), entre otros, la Narración Oral se ha posicionado en el escenario teórico con aspectos que se han mantenido invariables y constituyen su marco normativo. Se muestran solo dos casos: M. L. Shedlock, y F. Garzón Céspedes.

La primera autora dejó plasmada su visión normativa en la obra titulada: “El arte de contar cuentos”, 1945. Esta visión se ha sintetizado en 10 aspectos que van nucleando el contenido de su obra; estos son:

1. **Simplicidad aparente:** es el arte de ocultar el verdadero arte.
2. **Dedicarle mucho tiempo a cada historia:** así se puede preparar perfectamente el ambiente en el que se desarrolla.
3. **Trabajo previo:** aunque sea tedioso, es uno de los puntos principales de la narración.
4. **Preparar las historias comenzando por los detalles:** ya sea por un gesto o por un elemento que se recuerda de alguna historia que nos han contado... pero, si se obvia el periodo contemplativo, solo se obtendrán resultados imperfectos.

5. **El narrador tiene que presentar dichos objetos ante un órgano más delicado:** “el ojo interior”.

6. **Prudente arte de la pausa.**

7. **Gesticulación:** es uno de los medios para mantener la atención del que escucha.

8. **Mirar al público:** para mantener el contacto necesario, saber si se encuentra predispuesto para la acción o para la reacción, y así modificar, en consecuencia, el hilo de la historia.

9. **Ser extremadamente cuidadosos con los finales de los cuentos y su clímax dramático:** alrededor de ellos se ha desarrollado toda la historia.

10. **El narrador, es el único responsable de todo el drama y de la atmósfera en que se desarrolla:** tiene que vivir la vida de cada uno de los personajes y comprender su relación con el resto.

La obra de Shedlock cobra un gran valor, no solo por la época en que se escribió, sino por la visión que tuvo sobre el arte de contar historias; tanto es así que sus postulados, junto al de otras figuras, conforman la base normativa actual de la Narración Oral.

A pesar de la “carencia” de una epistemología propia y de teorías que expliquen con base científica los procesos que tienen lugar en esta expresión del arte, sus nexos y relaciones con la literatura, el teatro y otras formas artísticas, lo cierto es que de forma aislada existen trabajos muy profundos de estudiosos del campo tanto literario como del teatro, de la comunicación y la estética, que legitiman a la Narración Oral en su dimensión artística, la ubican en el campo de la producción escénica, y le confieren cierta conexión genética con el teatro⁹.

En el caso de la autora, sus postulados mantienen vigencia, pues su obra no plantea restricciones formales, ni estéticas, que pudiesen limitar la creación. En sus escritos, subraya la necesidad de un ojo interior, relacionado con la aparente simplicidad, la creación de atmósferas, la palabra como

⁹Se hace referencia a los investigadores Ulpiano Lada, Ana María Boves Naves, Marina San Fillippo, Daniel Mato, Juan Pérez Andrés, Jorge Dubatti, Antonio Martín Infante, Javier

Gómez Felipe, Beatriz Trastoy, Gerardo Guccini, entre otros muchos, que han estudiado la Narración Oral, el Teatro del Relato y el Teatro Narrazione italiano.

soporte de la emoción, entre otros aspectos. Visto desde una óptica más científica, pudiera clasificarse como el método creador o como la estructura clásica de un método creador.

La normatividad, en el ideario del maestro Garzón Céspedes, se expresa del modo siguiente:

- * Prepararse multifacética, vasta, rigurosa y sistemáticamente, tanto en lo teórico como en lo práctico.
 - * Conocerse a sí mismo.
 - * Conocer el posible público de cada ocasión.
 - * Conocer el posible espacio escénico de cada ocasión.
 - * Conocer la posible circunstancia.
 - * Conocer y seleccionar cuidadosamente cada cuento que se integra al repertorio. Análisis textual al marco narrativo.
 - * Credibilidad del cuento elegido.
 - * Conjugar todo el proceso de conocimiento y selección del cuento.
 - * Utilizar la memoria, pero no la memorización.
 - *Fijar la cadena de sucesos elegida en el orden que los sucesos han sido dis-puestos; apropiarse por esta vía del esqueleto del cuento.
 - *Elegir la verbalidad que por su significación o belleza se desea fijar en el proceso de ensayos.
 - *Visualizar internamente las imágenes del cuento.
 - *Comprobar que se domina la cadena de sucesos o esqueleto del cuento.
 - *Organizar y valorar los ensayos en su extraordinaria dimensión.
 - *Incorporar y ejercitar lo verbal, lo vocal y lo no verbal.
- Garzón fue el iniciador de esa corriente artística para Iberoamérica, acuñó el concepto de Narración Oral Escénica, creó un movimiento, le dio cuerpo teórico, y declaró que la narración es un arte de la escena. Trabajó por una identidad y aportó un sistema de producción y de formación

mediante talleres que tuvieron éxito. Sus festivales iberoamericanos mostraron múltiples formas de hacer, separadas incluso de su idea sobre cómo hacer las puestas en escena. En su empeño por desarrollar esta expresión fue creando límites para la creación e instauró una normatividad asociada a un estilo reconocible, que limitaba el uso de otros signos en la escena, tales como la música, el vestuario, el diseño de luces, el uso de elementos escenográficos... Fue su estética el reino absoluto de la palabra y del mono cromatismo. Sin embargo, es justo decir que en la letra de su ideario hay una exigencia por la calidad, la minuciosa selección, el análisis textual de los referentes literarios y la limpieza de la expresión, entre otros aspectos.

Con las variaciones surgidas de la práctica, objeto de la experimentación en primer lugar de ContArte, y posteriormente de otros grupos, los límites de estas normas fueron transgredidos y se crearon nuevas marcas. No fue un proceso icnoclástico, fue un proceso de expansión de los límites, de búsqueda de encauzar la palabra auxiliada de otros vectores sígnicos, de mover en la mente de los espectadores una multiplicidad de imágenes, imbricadas de manera orgánica con el mensaje estructurado previamente. Así surgieron espectáculos emblemáticos que se insertaron en otros sistemas de creación más dinámicos, más relacionados con los entornos teatrales y más apegados a lo que hemos decidido llamar Teatro del Relato, definición del investigador argentino Jorge Dubatti.

La Narración Oral o Teatro del Relato presenta su propia autonomía, como cualquier manifestación del arte; la prueba está en la evolución descrita en el presente ensayo, desde los primeros exponentes: simples enunciadores de historias, luego narradores inmersos en una normatividad hasta cierto punto esquemática, hasta la incorporación de una visión más abierta y fundada en principios teóricos validados por la práctica. Este tránsito se encuentra en proceso.

La comunicación con el público

El público, cada vez más preparado, se inserta en la concepción espectacular de la Narración Oral artística, en un proceso complejo que dimensiona su capacidad sensorial-perceptiva-cognitiva para encontrar –en cada detalle del discurso–, una idea, un mensaje, un sentido, y así construir su propia imagen, darle sentido y disfrutar de la historia evocada.

El público opera por medio de un juego de deconstrucción-construcción; él co-crea junto con el narrador, pues no se limita a ver una representación, sino que la recrea en su mente. De ahí que la maestría del narrador estriba en el manejo total del relato para evocar con las palabras, los gestos, el movimiento y la atmósfera creada por el narrador, las múltiples representaciones imaginarias que tiene lugar en la mente de los participantes.

En la Narración Oral o Teatro del Relato, el proceso de comunicación con el público devela la esencia de una compleja estructura.

Conclusiones

En los escenarios actuales, donde la mundialización es un fenómeno que cada vez avanza más; donde la pureza de las manifestaciones artísticas se va transformando en un fenómeno de fusión, de hibridación y de multiplicidad de lenguajes; donde el acto perceptivo-emotivo depende más de un amplio sustrato de información-participación, la Narración Oral Artística o Teatro del Relato comienza a insertarse como parte de este panorama posmodernista.

El público, cada vez más preparado, va necesitando de una concepción espectacular de esta forma de hacer, que pueda dimensionar su capacidad sensorial-perceptiva para encontrar –en cada detalle de la puesta–, una idea, un mensaje, un sentido, una relación inteligente entre los elementos que conforman su estructura. De esta forma puede llegar a conclusiones cognitivo-valorativas profundas que partan del ejercicio de deconstruir la

representación imaginaria del referente objeto de fruición estética.

Teatro del Relato en Cuba es la resultante de un proceso de evolución vanguardista de las primigenias formas de Narración Oral a una configuración más compleja. No es el resultado de la crisis del teatro como en Europa, sino que tiene vínculos con todas las formas de Teatro Épico que le precedieron. No se trata de una transformación dada por la simple confluencia de otros lenguajes en el discurso narrativo, sino de una concepción más compleja e integradora, adaptada, y que asume los movimientos generados por el cambio de época.

Referencias Bibliográficas

- BOVES, M.C. (2004, marzo-abril). Teatro y Semiología. *Arbor*. Revista del CSIC. España, vol. 177, no. 699/700, p. 40.
- BRYANT, S.C. (1995). *El arte de contar cuentos*, Madrid, España: Ediciones Bibliaria.
- CURINO, L. (2014). Celestina, Laura, Elvira, Luisa y demás. Entre la chispa y el polvo, voces de mujeres y cosas de hombres. En R. Carpani, L. Peja y L. Aimo (Eds.), *Teatro Narrazione*. Milán, Italia.
- GARZÓN, F. (2011). *Cómo aprender a contar oralmente y comunicarse mejor*. La Habana, Cuba: Ediciones Adagio.
- (2013). *La pasión de contarlo todo*. La Habana, Cuba: Ediciones Adagio.
- JAUSS, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona, España: Editorial Península.
- MATO, D. (1992). *Narradores en acción*. Academia Nacional de Historia, Caracas, Venezuela, Fundación Latina.
- MATURANA, H. Y VALERA, F. (1984). *De máquinas y seres vivos. Autopóiesis: la organización de lo vivo*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Editorial Universitaria.
- PÉREZ, J. (2016, enero). Historia que son islas, islas que son archipiélago. *Zibaldone*. *Estudios Italianos*. Universidad de Valencia (oficialmente

Universitat de València-Estudi General), España, vol. 4, no. 1, pp. 113-129.

SAWYER, R. (1942). *The way of the story teller*. New York: The Bicking Press.

SHEDLOCK, M. L. (2001). *El arte de contar cuentos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sirio.

UBERSFELD, A. (2002). *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna, Colección Teatrológica.

Bibliografía

BOVES, M. C. (2004, marzo-abril). Teatro y Semiología. *Arbor*. Revista del CSIC. España, vol. 177, no. 699/700, p. 40.

BRYANT, S. C. (1995). *El arte de contar cuentos*, Madrid, España: Ediciones Bibliaria.

CAMARGO, O. (2006, julio). Polifonía teatral. *Telondofondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*. Buenos Aires, Argentina, año II, no. 3, pp. 15-16.

COLOMBRES, A. (1997). *Celebración del lenguaje*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Sol.

CORNAGO, O. (2007). ¿Qué es la teatralidad? Paradigmas estéticos de la Modernidad. *Telondofondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*. Buenos Aires, Argentina, año III, no. 5, p. 11.

CURINO, L. (2014). Celestina, Laura, Elvira, Luisa y demás. Entre la chispa y el polvo, voces de mujeres y cosas de hombres. En R. Carpani, L. Peja y L. Aimo (Eds.), *Teatro Narrazione*. Milán, Italia.

DUBATTI, J. (2011). Dramaturgias y nueva tipología del texto dramático. Consultado 24 de junio de 2018 de: <http://reliquiasideologicas.blogspot.com/2011/08/una-conclusion-particular.html>

GARZÓN, F. (2011). *Cómo aprender a contar oralmente y comunicarse mejor*. La Habana, Cuba: Ediciones Adagio.

----- (2013). *La pasión de contarlo todo*. La Habana, Cuba: Ediciones Adagio.

JAUSS, H. R. (1976). *La literatura como provocación*. Barcelona, España: Editorial Península.

MATO, D. (1992). *Narradores en acción*. Academia Nacional de Historia, Caracas, Venezuela, Fundación Latina.

MATURANA, H. Y VALERA, F. (1984). *De máquinas y seres vivos. Autopíesis: la organización de lo vivo*. Santiago, Región Metropolitana, Chile: Editorial Universitaria.

PADOVANI, A. (2007). *Contar cuentos desde la práctica hacia la teoría*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

PÉREZ, E. (2011). *La palabra viva, herramientas para contar cuentos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Artes Escénicas.

PÉREZ, J. (2016, enero). Historia que son islas, islas que son archipiélago. *Zibaldone. Estudios italianos*. Universidad de Valencia (oficialmente *Universitat de València-Estudi General*), España, vol. 4, no. 1, pp. 113-129.

SÁNCHEZ, J. (2005). *Narraturgia. Textos teatrales*. La Habana, Cuba: Ediciones Alarcos.

SANFILLIPO, M. (2005). El renacimiento de la Narración Oral en Italia y España (1985-2005). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España [Tesis de Doctorado].

SAWYER, R. (1942). *The way of the story teller*. New York: The Bicking Press.

SHEDLOCK, M. L. (2001). *El arte de contar cuentos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sirio.

TRASTOY, B. (2002). *Teatro autobiográfico, los unipersonales de los 80 y 90 en la escena argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Generación.

----- (2006). *Lenguajes escénicos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Prometeo.

UBERSFELD, A. (2002). *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna, Colección Teatrológica.

ZUMTHOR, P. (1991). *Introducción a la poesía oral*, Madrid, España: Editorial Taurus.

Redacción de textos científicos

ALPÍZAR, R.(2016). *Para expresarnos mejor*. La Habana, Cuba: Editorial José Martí. Edición especial por el XC Aniversario de la Academia Cubana de la Lengua.

HERNÁNDEZ, L. M. (2011). *Ortografía* (3ra. ed., actualizada y ampliada, según las reformas de 2010). La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.

MARTÍN VIVALDI, G. (1982). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo* (9na. ed., corregida y aumentada). Madrid, España: Editorial Paraninfo.

RODRÍGUEZ-VIDA, S. (1999). *Curso práctico de corrección de estilo*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.

ZULUETA, M. E. Y RAYA, M. G. (2015). *Textos científico-técnicos. ¿Cómo crearlos?* (2da. ed., corregida y ampliada). La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.

EL ESPAÑOL, LENGUA DE AMÉRICA

Francisco Freitas Barros
Universidad de Los Andes
Venezuela

Como es bien sabido, desde hace mucho tiempo existe el debate, todavía actual, acerca de denominación de la lengua que hablamos. ¿Castellano o español?

Voy a zanjar la cuestión precisando, ya desde el principio, que ambas denominaciones son igualmente válidas, pero también que, en determinados contextos, no siempre funcionan como sinónimos.

La génesis de esta discusión se fundamenta sobre dos principios básicos: uno, de origen histórico; y el otro, de carácter político.

Como todos sabemos, el español es lengua romance, es decir, que forma parte de la familia de lenguas cuya matriz es el latín. Y como es ampliamente conocido, el latín llegó a la Península Ibérica como consecuencia del proceso de expansión del Imperio romano, concretamente, a partir de la segunda guerra púnica, librada en el 212 a.C. entre cartagineses y romanos por el dominio de las rutas marítimas de comercio en el Mediterráneo. Estas guerras, como queda dicho, no tenían en principio un interés de conquista territorial, sino de control sobre las rutas de la navegación comercial. En las costas mediterráneas de la península, en efecto, existían desde antiguo una serie de enclaves, unos más permanentes, otros circunstanciales, en los que se establecían intercambios mercantiles de materias primas y productos manufacturados de diversa índole, principalmente con griegos y fenicios, y luego con los cartagineses, sus sucesores en el norte de África. Como también se sabe, los fenicios fueron expertos marinos, pero no conquistadores. El interés principal de sus incursiones en tierra extranjera se hallaba en el comercio de mercancías, no en

la ocupación de territorios ni el sometimiento de pueblos por la guerra. Sin embargo, debido al tiempo entonces necesario para surcar rutas extensas (sus ciudades principales, Tiro y Sidón, estaban en territorios del actual Líbano), establecieron en las costas del Mediterráneo occidental una serie de emplazamientos portuarios en los cuales tenían curso distintos negocios antes y después de la llegada de los barcos que traían (y luego portaban, en sentido inverso), mercancías diversas. Algo semejante hicieron los griegos, igualmente movidos por un interés mercantil antes que conquistador. Las evidencias arqueológicas e históricas que dan fe de la presencia de griegos y fenicios en las costas este y sur de la Península es muy extensa. Y prueba de ella pervive todavía hoy en determinados topónimos griegos, como Calpe, Roda (Rosas) o Ampurias, pero también fenicios como Cádiz (la antigua Gádir fenicia), Málaga (Malaka) e Ibiza (Ebusus). Y Cartagena, que significa en su origen nueva Cartago.

Y es que, en efecto, los fenicios no solo se establecieron dentro del contexto del Mediterráneo occidental en la península ibérica. También lo hicieron en el norte de África. Y allí, a diferencia de la que sucedió en el Mediterráneo europeo, sí que se desarrolló una civilización en torno a una ciudad extensa y compleja, Cartago, que se convertiría en una seria amenaza para los intereses de Roma, tanto en el dominio de las riquezas del mundo conocido por ellos como para la expansión del Imperio, cuyo interés fue, como ha sido frecuente a lo largo de la historia, fundamentalmente económico.

Esta puesta en antecedentes tiene el propósito de establecer el origen de la

presencia romana en la península ibérica y la consecuente instauración allí del latín como lengua vehicular. En efecto, el triunfo de Roma sobre los cartagineses en la segunda guerra púnica trajo como consecuencia la ocupación paulatina de los territorios ibéricos. Cabe decir que para entonces no existía unidad política en lo que hoy es España y Portugal, sino que estos espacios estaban poblados por distintos grupos étnicos y lingüísticos. En las costas mediterráneas, se hallaban los iberos, influidos en su cultura por las civilizaciones con desarrollo naviero suficiente para arribar hasta allí, griegos, fenicios y cartaginenses, principalmente. La mítica Tartessos fue, sin duda el ejemplo más ilustrativo de esta civilización, que, entre otras cosas, tuvo escritura propia. En las costas del norte, en cambio, se encontraban pueblos vinculados con los celtas, provenientes de las islas británicas y la Europa noroccidental. Y entre ambos espacios costeros, en el territorio interior, se forjó una cultura que hibridaba estas dos civilizaciones: la celtíbera. La llegada de los romanos como consecuencia de la segunda guerra púnica tuvo, pues, como escenario geohistórico, un conjunto diverso de pueblos y lenguas repartidos en una geografía sin unidad política.

Por otra parte, la conquista de la península ibérica y la presencia permanente de los romanos fue un proceso complejo de sucesivas guerras y ocupación territorial, que no se completaría hasta el año 19 a.C., con el sometimiento de cántabros y astures, en la parte más norte del territorio, por Augusto. Dos siglos enteros tomó, pues, la conquista plena de la Península Ibérica. Pero esta conquista supuso un cambio radical en todos los órdenes de la vida, pues los romanos trasladaron a sus colonias no solo sus ejércitos, sino además sus instituciones, la administración de los asuntos públicos, su derecho, su panteón, sus costumbres y cultura en general, la escuela y, cómo no, su lengua. La imposición del latín, sin embargo, no se

obró mediante una política de planificación lingüística ni por coerción. Bastó la supremacía política para que los pueblos sometidos fueran aprendiendo por razones prácticas la lengua y las costumbres del invasor, que trajo consigo a sus mujeres y con ellas, su descendencia. A través del muy paulatino mestizaje con las poblaciones locales, se fueron configurando formas de vida cada vez más asimiladas a la esfera del Imperio. En este proceso, el uso de las lenguas locales fue restringiéndose cada vez más al mundo privado y luego al estrictamente doméstico, hasta diluirse y desaparecer, sustituidas ya definitivamente, debido a razones de orden práctico más que político, por el latín. Esta sustitución fue muy progresiva y supuso un periodo extenso de bilingüismo, que dejó sus huellas en los dialectos latinos hispánicos, principalmente en el léxico, que es el plano del idioma más superficial y permeable para la influencia extranjera, pero también en la morfosintaxis y aún en la fonología. Las huellas prerromanas sobre el latín ibérico perviven hasta el español actual en numerosas palabras (barro, charco, manteca, perro, pestaña, barranco, izquierdo, pizarra, garza, toro, puerco, páramo, etc.), pero también en asuntos como la formación del plural con -s final, el patronímico -z o el sistema triangular de las cinco vocales españolas.

La administración romana, por otra parte, fue ajustándose conforme avanzaba la conquista en un número cada vez mayor de provincias, desde las dos iniciales, Citerior y Ulterior, hasta las siete existentes para el tiempo de la caída del Imperio: Gallaecia, Tarraconensis, Baetica, Lusitania, Carthaginensis, Balearica y Mauritania Tingitana, en el norte de África, en territorios de los actuales Marruecos y Túnez. En este sistema romano de administración por provincias no existió la idea de unidad política y territoriales mayores. En efecto, aunque entre ellas (sobre todo las contiguas) hubiera comunicación, cada una dependía directamente de Roma. Dicho de otro modo,

aunque geográficamente las provincias hispánicas constituyeran un territorio delimitado claramente por su geografía (su carácter peninsular e insular lo dibujan claramente) no existió nunca la idea de que en su conjunto constituyeran una nación.

La caída de Roma a mano de los bárbaros trajo consecuencias, como no podía ser de otro modo, sobre los territorios, la política y la administración de la antigua Hispania. Oleadas sucesivas de alanos, suevos y vándalos fueron entrando a la península, pero fueron los visigodos quienes finalmente se hicieron con el control y fundaron una monarquía que duraría dos siglos (del 507 al 711). La influencia del capítulo histórico del reino visigodo sobre la lengua es muy interesante, pues contra lo que suele suceder, los conquistadores terminaron siendo subsumidos en la cultura de los invadidos, particularmente en lo que se refiere al idioma y a la religión. El latín, en efecto, no fue reemplazado por el gótico, que de hecho se extinguió sin dejar sucesión. Este latín hispánico, que ya se diferenciaba dialectalmente, como es natural en un territorio tan vasto, una vez aislado de la Metrópoli y del resto de provincias, aceleró el proceso de cambio lingüístico inherente a todas las lenguas. A la pérdida casi absoluta de relaciones con otros territorios, hay que sumar el declive cultural que supuso la separación de los distintos espacios del antiguo Imperio. El cierre de las escuelas y la ausencia de una clase dirigente culta propició grandes cambios en la lengua, dirigida hacia lo que sería un protorromance, es decir, un latín tardío cada vez más diferenciado tanto de su origen como del que se hablaba en otros territorios (donde también se iba transformando por distintas influencias) y que sería, ahora sí, el germen de las lenguas romances en la Península Ibérica.

El inicio del siglo octavo marcó el quiebre del reino visigodo. En el 711, en efecto, venidos desde el oriente medio y atravesando el norte de África, llegan a la Península Ibérica, merced al gran impulso que les otorgaba la fe islámica, los árabes.

En solo siete años conquistaron lo que a los romanos les costó doscientos. El empuje avasallador de estos nuevos invasores replegó en una franja muy estrecha, en el norte, a los cristianos. La metáfora bajo la que se conoce este territorio minúsculo ilustra claramente la situación: la cornisa cantábrica: apenas una línea de territorio frente al mar del mismo nombre, que lo tomó antes del pueblo prerromano que lo habitaba.

La oposición de Carlos Martell en la Batalla de Poitiers, librada en los Pirineos en el 732, impidió que los árabes continuaran su avance por Europa. Pero antes, en el 718, Don Pelayo, en la Batalla de Covadonga, había iniciado un contraataque que duraría casi ocho siglos: la gesta de la reconquista cristiana de los territorios ibéricos invadido por los árabes. Pelayo funda el Reino de Asturias, del que sería monarca un par de décadas. Pero casi inmediatamente se fueron formando a lo ancho del norte peninsular otros reinos: Navarra, Aragón, León y luego Castilla. Estos reinos fueron expandiéndose hacia el sur, combatiendo en alianzas contra los musulmanes, pero refirmando al mismo tiempo la individualidad de cada uno. La unidad de la monarquía visigoda era ya pasado. De entre todos, sin embargo, el que tuvo mayor vigor en la empresa de la reconquista fue el reino de Castilla, que además de hacia el sur, fue ampliando su territorio en abanico hacia el este y el oeste, como un abanico inverso. O mejor, como la nominó Menéndez Pelayo en su momento, la cuña castellana. Este avance en tres direcciones limitó las posibilidades de expansión hacia el sur del resto de los reinos, de modo que Castilla llegó a convertirse en el Reino más extenso, poderoso y poblado de cuantos existieron en la edad media. El proceso de reconquista se cerraría con la entrada simbólica de los Reyes Católicos a Granada y su magnífico Palacio de la Alhambra el 1 de enero de 1492. Fue allí donde Colón expondría ante Isabel de Castilla su proyecto de un viaje oceánico a las Indias rodeando el orbe en

dirección a poniente. Pero de eso ya hablaremos luego.

Desde la perspectiva lingüística, el surgimiento de los diferentes reinos trajo consigo una diferenciación del romance primitivo asociado a las nuevas entidades políticas. Castellano, astur-leonés y navarro-aragonés fueron diferenciándose entre sí a medida que avanzaba la reconquista cristiana. A ellos se sumarían luego el gallego y el catalán. Y también un romance distinto: el mozárabe, forma evolucionada del romance de la época visigoda que mantenido entre los cristianos que permanecieron en territorios durante la presencia árabe. Conforme trascurrían los siglos se fueron pactando alianzas de modo que llegado el XV dos reinos eran los que acumulaban el poder de la península: Castilla y Aragón. La boda de los desde entonces llamados Reyes Católicos (hay que recordar que católico significa universal) en Valladolid en 1469 devolvería la unidad política perdida con la caída de la monarquía visigoda y determinaría el rumbo político y lingüístico de la nación. Ocho siglos después, España era, finalmente una. Si bien es cierto que los distintos romances se mantuvieron y fueron diferenciándose cada vez más, a la vez que se ordenaba su uso culto mediante reglas, también lo es que el castellano era lengua extendida por un territorio mayor y más poderoso. A propósito del uso culto reglado mediante normas, en agosto de 1492, mientras las carabelas de Colón cruzaban el Atlántico, se publicaba la primera Gramática de la Lengua Castellana. Su autor, Antonio de Nebrija, la dedicaba de modo casi profético a la Reina Isabel para que, entre otras cosas, sirviera de instrumento de enseñanza del castellano en los territorios que la Corona conquistara a futuro.

1492 fue también una fecha crucial para las lenguas de España por otra razón: la unidad política estaba reforzada por la unidad en la fe. De hecho, el cristianismo fue la fuerza que mantuvo amalgamada la empresa de la reconquista por los distintos reinos, a pesar

de los intereses propios de cada uno. Por eso, completada la reconquista territorial y establecido el cristianismo como fe común, en 1492 se decreta la expulsión de los judíos de España. Dispersos por los Balcanes y el Norte de África, algunos asentados en Israel luego de su refundación moderna, algunos pocos de sus descendientes mantienen a día de hoy el castellano hablado durante el siglo XV, detenido como un fósil vivo en el tiempo. Se trata del ladino, también conocido como castellano sefardí o judeoespañol. Aunque, de acuerdo con la UNESCO, se encuentra en grave peligro de desaparición, sobrevive entre unos pocos hablantes. No me resisto a dar una breve muestra de su expresividad literaria:

A ti lengua santa,
a ti adoro,
mas que toda plata,
mas que todo oro.
Tu sos la mas linda
de todo lenguaje,
a ti dan las ciencias
todo el avantage.
Con ti nos rogamos
al Dio de la altura,
Padron del universo
y de la natura.
Si mi pueblo santo
el fue captivado
con ti mi querida
el fue consolado.

1492 también es el año que da inicio a la colonización del continente americano por parte de los españoles primero, seguidos luego por portugueses e ingleses, y aunque en menor medida, también por franceses y holandeses. El tratado de Tordesillas se firma apenas en 1494 y fija el acuerdo entre los Reyes Católicos de España y Juan II de Portugal, bajo el visto bueno del Papa Alejandro VI, de acuerdo con el cual se establece una línea meridional que determina el reparto de los territorios en América y África ocupados por ambas potencias como colonias. Esta línea imaginaria iba de polo a polo y su referencia estaba a 370 hacia el oeste desde las islas de

Cabo Verde. El derecho de conquista y colonización del hemisferio este para el Reino de Castilla y el oeste para el de Portugal. Así se explica que Brasil quedara en bajo jurisdicción portuguesa y que las únicas colonias españolas en África sean las Islas Canarias, descubiertas con anterioridad, algunos territorios en el norte de África y la llamada entonces Guinea Española, hoy Guinea Ecuatorial.

El proceso de colonización de las Américas es bien conocido, por lo que no me voy a detener demasiado en este asunto, sino que iré directamente a los temas lingüísticos, que son los que nos conciernen.

Los dos primeros viajes de Colón alcanzaron apenas las Antillas, concretamente una de las islas Bahamas, a la que llamaron San Salvador, La Española (hoy Haití y República Dominicana) y Cuba. En su segundo viaje volvió a la Española, pero además exploró Puerto Rico, Jamaica y algunas de las llamadas Antillas Menores: Martinica y Guadalupe. Para aquel entonces, Colón todavía planeaba encontrar una vía hacia la India y Catay. No fue hasta su tercer viaje cuando, además de un recorrido por algunas de las islas ya conocidas, encuentra las islas de Trinidad, la actual Margarita (nominada en principio como Asunción) y las más pequeñas de Cubagua y Coche, ricas en perlas y hoy parte de Nueva Esparta, el estado insular de Venezuela. También en este viaje encuentra la desembocadura del Orinoco, cuyo amplísimo delta dio la confirmación al navegante de que ya no se movía entre archipiélagos, sino que aquello era, efectivamente tierra firme; tierra continental. En su cuarto viaje Colón explora parte de la costa Caribe de Venezuela y de Centroamérica.

A partir de ese momento, es decir, rayando el siglo XVI, comienza la verdadera colonización del continente. Este proceso, como se sabe, fue extenso en el tiempo y con intensidad diversa según los territorios. La ocupación y explotación del Caribe insular fue rápida y de consecuencias inmediatas y nefastas para la vida de los

pobladores originarios. Aunque genéticamente existen todavía mestizos con algún componente cromosómico taíno (principalmente en Puerto Rico y entre emigrantes puertorriqueños en los Estados Unidos, la población indígena desapareció casi por completo, debido por una parte a la violencia de la conquista, pero principalmente por las enfermedades que trajeron los europeos, inexistentes en América y para las cuales los pueblos americanos originarios no habían desarrollado inmunidad. Más muertos causaron entre los indígenas caribeños la peste y otras epidemias que los arcabuces y las espadas. Como consecuencia, el taíno y otras lenguas caribes de las Antillas desaparecieron, dejando un rastro mínimo sobre el español en palabras como por ejemplo huracán, caimán, barbacoa, ají, maraca, maíz, canoa, cacique, iguana, caney, bohío y algunas pocas decenas más, todas referidas a realidades del mundo natural y de las culturas locales inexistentes en Europa.

Tomando las Antillas como plataforma, principalmente desde Santo Domingo, se inició con mayor profundidad la exploración del continente. Como es natural, los primeros territorios en los que se aventuraron los conquistadores fueron los de la cuenca del Caribe, que incluía, además de Centroamérica, las dos grandes masas continentales al norte y al sur del Caribe. Desde México, la primera, y desde Venezuela y Colombia, las segundas. Siguiendo la información de los indígenas convertidos en “lenguas” (traductores), conocieron de la existencia de los grandes imperios americanos, el azteca y el inca, y hacia allí se dirigieron. La explotación y sometimiento de estos territorios fue también muy rápida. Las razones son conocidas, por lo cual no voy a ahondar en ello. Lo cierto es que para el siglo XVI, ya existían dos de los cuatro grandes Virreinos españoles en América: el de la Nueva España, en México y el del Perú, además de varias capitanías generales, como la de Venezuela y Reales Audiencias

como la de Santo Domingo o Santa Fe. Esta última, en Bogotá, se elevaría en el siglo XVIII a Virreinato de la Nueva Granada. En ese mismo siglo se fundó también el Virreinato del Río de la Plata.

Como se ve, el avance de la conquista fue muy desigual debido principalmente a la complejidad de la geografía americana, llena de selvas y montañas. Por otra parte, la exploración de las costas pacíficas del continente supuso la puesta en funcionamiento de diques y astilleros que permitieran la construcción en el propio Pacífico de las naves que permitirían su exploración. Así, la conquista de Chile y Paraguay fueron relativamente tardías. Y dato curioso, la castellanización de gran parte de la población indígena americana sucedió luego de las independencias nacionales.

Volviendo al asunto de las lenguas: El castellano que llegó a América fue fundamentalmente el de la transición entre la edad media y el renacimiento. Pero más siglo de oro que castellano medieval, está claro. La obra literaria que representativa del estadio de la lengua de entonces es sin dudarla la Celestina, de Fernando de Rojas, publicada en 1499, es decir, prácticamente encima del cuarto viaje de Colón.

Como se sabe, el Siglo de Oro representó la última gran revolución lingüística de la lengua castellana, que le dio su conformación moderna. El Quijote, por ejemplo, se lee sin mayor dificultad, salvando, claro está, ciertas frases idiomáticas en desuso o determinados cultismos que nunca llegaron al uso popular. En cambio, la lectura del Cantar del Mío Cid requiere esfuerzo y ciertas claves fonológicas, ortográficas y gramaticales para comprender su contenido. Pero los cambios más dramáticos que surgieron en el siglo XVI para que el castellano se convirtiera en el español moderno que hoy empleamos se cumplió en el plano de la fonología. El español medieval, en efecto, poseía tres pares (sorda/sonora) de consonantes sibilantes, cada par en un punto articulatorio distinto:

alveolar, dental y dorsal. Estas consonantes se redujeron en el castellano medieval tardío a solo tres por pérdida de los pares sonoros, neutralizados en su paralelo sordo, y luego, debido a un proceso de disimilación para que no consonantes con articulaciones próximas no se confundieran, las consonantes extremas, se hicieron interdental la que en el medioevo era ápicodental y velar la que era palatal. Es una explicación compleja que por razones de tiempo no voy a exponer aquí, pero para que nos entendamos, se trata de la aparición de la famosa “zeta” del español peninsular centro norteño y de la “jota” áspera que existe todavía no solo en parte de España, sino además en algunas regiones de América. Estos sonidos no existían en latín, así que junto con la lateral palatal y la nasal palatal son innovaciones del castellano. Ahora bien: esta transición de las sibilantes medievales a las modernas no se cumplió de igual manera en todo el territorio español peninsular. En Andalucía y las Canarias, por ejemplo, “ese” y “zeta” se neutralizaron en un único fonema alveolar, que en ciertas regiones se hizo, además, predorsal. Por la gran importancia que tuvo Sevilla en el trasiego naviero de mercancías y personas entre España y América, la ciudad se enriqueció rápidamente. Su variedad de habla contrastaba con la de la corte, que primero estuvo en Toledo, por un tiempo fue itinerante y finalmente se asentó en Madrid. Sin embargo, el habla sevillana rivalizaba en prestigio con la de Madrid, con lo cual se fijaron dos normas distintas: la andaluza, meridional, sureña o como se quiera llamar, sin interdental y con una fricativa pospalatal relajada en una articulación glotal, y la centronorteña, con interdental y una fricativa postdorso velar muy estridente. En realidad, se trata de una simplificación del asunto, porque en ciertas partes de Andalucía hay seseo mientras que en otras existe ceceo, y también soluciones intermedias; pero de modo general esta era la situación fonológica del momento.

Además del prestigio de las hablas sevillanas y andaluzas en general, un

segundo factor contribuyó a que la norma fonológica del español de América fuera la andaluza y no la de la corte. El atractivo de las grandes riquezas que ofrecía el nuevo continente movió hacia el sur gran cantidad de personas provenientes de toda la geografía española, con sus diversos acentos y dialectos, claro está. Gran parte de los migrantes debía pasar semanas y hasta meses en la ciudad, tanto para conseguir un pasaje en alguno de los barcos que venían aquí y también para ganar con trabajo el coste de su importe. La convivencia de gentes con dialectos diversos, en contacto, además, con una norma prestigiosa, favoreció el desarrollo de una especie de Koiné entre los migrantes, decantada hacia la norma sevillana. Lo mismo sucedió durante la larga travesía y luego también en la convivencia de gentes de dialectos distintos en los territorios americanos ocupados. Un detalle curioso de este proceso es el que, en los primeros viajes, como se consideraba natural para la época, no había mujeres. Cuando ya se habían fundado algunas ciudades y establecido un mínimo funcional de las administraciones, cosa que ocurrió, como se ha dicho, de manera expedita en ciertas regiones, las pocas mujeres con norma centronorteña que llegaron lo hicieron en calidad de esposas de altos cargos. En cambio, durante el siglo XVI, dos tercios de las mujeres que venidas a América eran andaluzas. Y ya se sabe quiénes educan a los hijos en la lengua, que por algo se llama materna y no paterna. Esta es, básicamente, la razón por la que en el español de América no haya interdentales. El proceso no estaba aún fijado y una norma sin ellas se impuso en los territorios colonizados.

El segundo rasgo diferenciador del español de España frente al americano tiene que ver con el uso de las formas pronominales de tratamiento. En latín, la única forma para la segunda persona del singular era tú y vos para el plural. Durante la edad media, sin embargo, el tratamiento cortés que permitía mantener distancias entre gentes de distinta posición y rango, se valió de un recurso

gramatical útil para esta diferenciación. Tal recurso consistió en tratar a las personas con mayor rango con una forma en plural, vos, aunque se tratara de una persona única. Tú, en cambio, quedaba reservado para los pares o para el trato de superior a inferior. Claro que estamos hablando de cortesía, no de calidad de las personas. Este uso reverente de vos fue perdiendo sentido en la medida en que empezó a ser usado con mayor frecuencia por gente de extracción popular, de modo que el trato cortés derivó hacia fórmulas alternativas que sirvieran para marcar de nuevo la diferencia entre estratos. De este modo, comenzaron a usarse frases diversas tales como su majestad, su excelencia, su gracia, su persona, o su merced. Por un desgaste fonético su merced se convirtió vuaced, vusted y finalmente usted. Estas formas se usaban concordadas con tercera persona en el verbo, para recalcar más todavía la distancia social. Por eso, hasta hoy decimos ¿Cómo está usted?, con un pronombre de segunda persona y una conjugación de tercera. Esta nueva fórmula relegó al olvido el uso de vos como tratamiento de segunda persona del singular en España, en donde se usaron a partir de cierto momento solo tú y usted. Sobre el patrón de usted se construyó una forma análoga de plural de cortesía: ustedes, igualmente concordado con el verbo en tercera persona, esta vez del plural: ¿Cómo están ustedes?

Estos cambios se produjeron entre los siglos XVII y XVIII, es decir, cuando ya la conquista había progresado bastante. Ya en el Quijote aparecen unos pocos casos, pero es en época posterior cuando el cambio se difunde.

La pervivencia en las Américas de formas de voseo se explica por la frecuencia y cantidad de comunicación entre la Metrópoli y las colonias. Como es fácil de colegir, las modas lingüísticas (como todas las demás) llegaban fundamentalmente a los centros más importantes o mejor comunicados. El desuso de vos, sustituido por usted, fue incorporado más rápidamente en estos lugares, mientras que mantuvo su

vitalidad en territorios más lejanos, de difícil acceso o de menor interés económico para España. Si se examina la distribución geográfica del voseo americano, en seguida se corrobora esta generalización: se vosea en el cono sur, y el resto del continente, principalmente en zonas interiores. En algunos casos, este sistema de tratamiento coincide con hablas de un carácter en general más conservador. Tal es el caso de Medellín, por ejemplo. En cualquier caso, el voseo es un fenómeno complejo, pues, donde se usa todavía, se hace bajo modelos de conjugación y uso pronominal en diversas combinaciones. Es evidente, por ejemplo, que un bonaerense, un paisa o un zuliano vosean de modos distintos. Pero interesa rescatar la idea de que, a día de hoy, el voseo es un fenómeno americano exclusivamente americano, desplazado por completo en España. Todavía en el campo de los tratamientos pronominales, también se advierte la inexistencia, por razones semejantes, del pronombre vosotros en todo el continente americano. Salvo en la liturgia católica o en actos muy protocolares, como la investidura de altos cargos, vosotros no se emplea nunca en América.

Y, finalmente, volvemos al asunto inicial: ¿es preferible decir castellano o español?; ¿o al revés?

Para contestar esta pregunta desde una perspectiva académica conviene recordar que la lingüística es ciencia descriptiva y no prescriptiva. Y aunque parezca difícil de explicar, no es tarea de los lingüistas establecer los límites entre lenguas y dialectos. ¿Cuándo el latín dejó de ser latín para convertirse en una lengua romance? ¿Si los italianos del norte no se entienden con los del sur cuando hablan en “dialecto”, por qué se considera que todos hablan italiano? ¿O por qué los belgas de la región flamenca y los neerlandeses se entienden perfectamente pero cada uno dice hablar un idioma distinto? Casos semejantes se encuentran por todos sitios: la China, la India, Indonesia, rumanos y moldavos, etc. El asunto fundamental es que en la organización conceptual y afectiva de las

identidades la lengua juega un papel importante. En la Europa medieval una nación se reconocía por poseer un territorio, una tradición, un mito sobre el origen, unas leyes, a veces determinada religión y una lengua. Por eso los franceses hablan francés y los alemanes, alemán. Sin embargo, en Francia se hablan todavía alrededor de 14 o 15 lenguas. Lo mismo ocurre en muchos otros lugares. En el caso del castellano, está claro que se impuso por razones políticas como lengua general del país, ya desde los tiempos de la reconquista, y que esta generalización se confirmó con la alianza matrimonial de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón. Esto no anula la existencia y reconocimientos de otras lenguas, habladas, sin embargo, en territorios geográficamente delimitados: vasco, gallego y catalán. La primera es lengua prerromana, en consecuencia, anterior a la romanización y desvinculada genéticamente de las restantes lenguas habladas en España. Del catalán, se reconoce de un tiempo a esta parte que el valenciano y el mallorquín, antes considerados dialectos, son lenguas. También en Lleida se reconoce que el aranés es una lengua vinculada al provenzal que se habla en Francia. Y hay también un debate si el bable, en Asturias, puede ser considerado una lengua en tanto que en la actualidad está muy influenciado por el castellano. En todo caso, el reconocimiento político de estas lenguas ha venido como consecuencia de las luchas reivindicativas destinadas a la validación de identidades regionales y locales. Por eso algunos sectores reclaman que el vasco, el gallego o el catalán son lenguas igualmente españolas, lo cual es cierto, pero no son generales. La única que lo es, es el castellano. Por otra parte, en todos los idiomas distinto del nuestro, el nombre de la lengua que hablamos está formada sobre la base del nombre del país en el que se originó: esto es, España. Spanish, Spagnolo, Espanhol, etc., etc. En el entorno de la lingüística, en todos los estudios y textos referidos al idioma que hablamos se refieren

a él como español. Diccionario de la lengua española, Historia de la lengua española, gramática del español, fonética y fonología del español, estudio sociolingüístico del español hablado en La Habana, etc. Cuando estos estudios llevan la etiqueta “castellano” se refieren por lo general a la variedad de español hablado en Castilla, sobre todo desde una perspectiva diacrónica.

¿Por qué, entonces, en América se emplea con frecuencia castellano en lugar de español? De hecho, si no me equivoco, en esta Universidad, la carrera y el nombre del Departamento que la administra usa castellano y no español. Esa tradición está generalizada en el continente. En Venezuela, por ejemplo, la asignatura de los estudios básicos obligatorios referidos a la lengua materna se llama castellano. Y como anécdota, en la Universidad para la que trabajo, la Universidad de Los Andes, a raíz de la última reforma curricular decidimos cambiar el nombre de la carrera y el del departamento a español, lo cual causó una gran polémica entre cierta generación de académicos muy conservadores.

Entonces al final, qué: ¿castellano en lugar de español? La respuesta es, de nuevo, política y no lingüística. En la construcción de las identidades de las naciones americanas recién independizadas de España a lo largo del siglo XIX convenía remarcar las diferencias entre las antiguas colonias y su Metrópoli, por lo que la palabra español se asoció por mucho tiempo a aquella etapa histórica. Un dato anecdótico sobre este respecto ese encuentra en el título que Don Andrés Bello eligió para su obra filológica fundamental: Gramática de la lengua castellana para uso de los americanos. Más claro, el agua.

En el siglo que corre y en los territorios que habitamos, esta disputa ya no tiene espacio ni justificación. O no debería tenerlo, al menos desde las ciencias del lenguaje. Otro caso es el de España, donde las entidades regionales tienen un gran peso en la política actual.

En resumen, castellano o español se pueden usarse indistintamente. Sin embargo, en el ámbito internacional y los estudios sobre la lengua, conviene emplear preferentemente el término español, a fin de evitar que se interprete que tales estudios se refieren a la variedad castellana de la lengua general de España y América.

MUESTRAS DE POESÍA DE URUGUAY ESCRITA POR MUJERES: CONTEXTOS, GENERACIONES Y LENGUAJES

Mag. Javier O. Costa Puglione
Uruguay
Artículo de Reflexión

Resumen

Este estudio persigue el objetivo de efectuar un recorrido panorámico, en orden cronológico, de algunas intelectuales, que escriben poesía, en diferentes épocas y que, en Uruguay, suelen agruparse en generaciones literarias. En este trayecto historiográfico de la literatura de Uruguay, hay «voces» de mujeres poetas del canon literario tradicional, pero, el énfasis está colocado en otras, menos visibilizadas, que escriben desde los márgenes y que sus obras merecen ser, igualmente, analizadas. A pesar del rigor en la selección, esta exposición genera «muestras de poesía», con la finalidad de que los lectores adquieran referencias que le permitan, luego, continuar con sus indagatorias.

Palabras clave: poesía escrita por mujeres, Uruguay, generaciones, lenguajes, transgresión

Introducción

Antes del 1900, en Uruguay, hay una cuantiosa producción literaria que entronca con dos temas esenciales: los procesos de emancipación e independencia y la construcción del estado-nación, esto es, temas de orden civil y, en paralelo, escritores con influencia del romanticismo.

La literatura en Uruguay efectúa divisiones en generaciones literarias. Para ello, toma como punto de partida, la del 900. A comienzos del siglo XX, gran parte de la población es analfabeta por lo que, esta generación, solidifica su presencia en el país, con figuras como Delmira Agustini, María Eugenia Vaz Ferreira, Esther Parodi Uriarte, Julio Herrera y Reissig, Florencio Sánchez, Manuel Pérez y Curis, Alberto Nin Frías, Andrés Lerena Acevedo, José Enrique Rodó, Pablo Minelli González y muchos otros escritores que le otorgan prestigio cultural al Uruguay.

En ese Novecientos florece, con esplendor, la *belle époque*, que propaga las influencias y novedades de Europa: estilos arquitectónicos, costumbres culinarias, paseos al aire libre, deportes e indumentaria exclusiva. Es un momento histórico signado por las transformaciones sociales.

Los intelectuales de esta generación empiezan a frecuentar los cafés¹⁰, al igual que las reuniones en cenáculos literarios¹¹. Es relevante señalar, asimismo, la proliferación y circulación masivas de revistas literarias, en las cuales los intelectuales comienzan a mostrarse en el ambiente.

Por lo tanto, la generación del Novecientos es la fundante de las letras de Uruguay y coincide, con el avanzado ya, modernismo literario hispanoamericano.

Generación del 900: Delmira Agustini y María Eugenia Vaz Ferreira

De la generación literaria del 900, selecciono dos poetas clave para representarla: Delmira Agustini (1886-1914) y María Eugenia Vaz Ferreira (1875-1924).

Inicio con la figura de Delmira Agustini. Nace en Montevideo y escribe poesía desde los nueve años. Su figura es muy polémica para este tiempo.

D. Agustini contrae matrimonio muy joven con Enrique Job Reyes y solo dura un mes y veintidós días. Inmediatamente de la separación, Delmira desea divorciarse, pero, en Uruguay, no existía aún la ley de

10 Polo Bamba, el Café Moka y el Sarandí.

11 La Torre de los Panoramas, liderada por Julio Herrera y Reissig, y el Consistorio del Gay Saber, por Horacio Quiroga.

divorcio, y es su caso, el que ayuda a crearla. Gracias a Delmira, Uruguay cuenta desde el año 1913 con divorcio por sola voluntad de la mujer. Mientras la ley es promulgada y llega la sentencia de su divorcio, Delmira muere. Ella continúa frecuentándose en visitas clandestinas con su exesposo que termina transformándose en su amante. En uno de esos furtivos encuentros, E. Job Reyes, que tenía todo planificado al detalle, dispara dos balazos a Delmira y le ocasiona la muerte en el acto. Ella cuenta con tan solo 27 años. Su femicidio ocasiona gran conmoción.

Por otra parte, y en cuanto a su poesía, muchos ríos de tinta corren para caracterizarla: algunos críticos aseguran que es amatoria y, otros, erótica. Y esa retórica erótica, para la época, es muy desafiante. Es una poeta transgresora en múltiples planos: en la vida privada, social y pública, así como en su producción literaria. Ser mujer, poeta y, todavía, escribir poesía erótica, transgrede cualquier convencionalismo de la *belle époque*.

Para referirme a la zona erótica de la poesía de D. Agustini, leo las dos primeras estrofas de «El intruso», de *El libro blanco* (1907) y el poema «Otra estirpe», de *Los cálices vacíos* (1913), con la finalidad de observar sus lenguajes. En «El intruso», el yo lírico expresa:

Amor, la noche estaba trágica y sollozante
Cuando tu llave de oro cantó en mi
cerradura;

Luego, la puerta abierta sobre la sombra
helante,

Tu forma fué una mancha de luz y de
blancura.

Todo aquí lo alumbraron tus ojos de
diamante;

Bebieron en mi copa tus labios de
frescura,

Y descansó en mi almohada tu cabeza
fragante;

Me encantó tu descaro y adoré tu locura.
(Agustini, 2017, p. 316).

El yo lírico aborda temas considerados tabú, para la sociedad del 900, como la vivencia plena de la sexualidad. Versos como «Cuando tu llave de oro cantó en mi cerradura» o «Me encantó tu descaro y adoré tu locura», son ejemplos de la osadía femenina de esta autora. En segunda instancia, en «Otra estirpe», el yo lírico exterioriza:

Eros, yo quiero guiarte, Padre ciego...
Pido á tus manos todopoderosas,
Su cuerpo excelso derramado en fuego
Sobre mi cuerpo desmayado en rosas!

La eléctrica corola que hoy desplego
Brinda el nectario de un jardín de Esposas;
Para sus buitres en mi carne entrego,
Todo un enjambre de palomas rosas!

Da á las dos sierpes de su abrazo, crueles,
Mi gran tallo febril... Absintio, mieles,
Viérteme de sus venas, de su boca...
¡Así tendida soy un surco ardiente,
Donde puede nutrirse la simiente,
De otra Estirpe sublimemente loca!
(Agustini, 2017, p. 397).

En este poema, el yo lírico, además de la temática erótica, hace eco en una necesidad: cambios en la mentalidad. Y, para ello, pretende «otra estirpe», a saber, otra raza de hombres, que difiera de los más convencionales y pacatos¹².

La otra gran poeta del 900 es M.^a Eugenia Vaz Ferreira, cuya contradictoria y compleja personalidad, es difícil sintetizar. Poeta, pianista, compositora, pintora y ensayista. Múltiples y variados son los testimonios que la describen como una mujer muy arriesgada por sus comportamientos excéntricos para la época en que le toca vivir. Evidentemente, es una mujer tentada por formas de transgresión social, demostradas también en su exquisita

¹² Es notoria la influencia de F. Nietzsche en su construcción de «superhombre».

profundidad filosófica y artística. Dentro de algunas anécdotas, es pionera en moda y, en el año 1911, se convierte en la primera mujer uruguaya en ascender a un avión que sobrevuela por los alrededores del Hipódromo. No duda tampoco en irrumpir en los bares, reservados exclusivamente para reuniones de hombres, a tomar algún trago, lo que provoca diferentes reacciones de extrañeza. M.^a Eugenia es una mujer con un temple signado por el arrojo y la audacia; independiente de las opiniones y de los juicios de valoración sobre su persona.

La isla de los cánticos es su única obra, compuesta por 41 poemas, publicada póstumamente, en 1924. En esta oportunidad, refiero, solamente, a dos textos: «Único poema» y «El ataúd flotante». El primero comienza:

Mar sin nombre y sin orillas,
Soñé con un mar inmenso,
Que era infinito y arcano
Como el espacio y los tiempos.

Daba máquina a sus olas,
Vieja madre de la vida,
La muerte, y ellas cesaban
A la vez que renacían.

Cuánto nacer y morir
Dentro de la muerte inmortal!
Jugando a cunas y tumbas
Estaba la Soledad...

De pronto un pájaro errante
Cruzó la extensión marina:
“Chojé... Chojé...” repitiendo
Su quejosa mancha iba.

Sepultóse en lontananza
Goteando “Chojé... Chojé...”.
Desperté y sobre las olas
Me eché a volar otra vez.
(Vaz Ferreira, 1980, p. 68).

Este poema instaura el tema filosófico del ciclo vital. Está titulado «Único poema» porque en él, la autora, unifica su

representación de conciencia del mundo. En opinión del crítico A. S. Visca:

Este poema, considerado por la crítica como uno de los momentos culminantes de la poesía de María Eugenia Vaz Ferreira, ha sido objeto de diversos asedios interpretativos con objeto de fijar su sentido. Es un poema oscuro y hermético. No siempre ha habido acuerdo sobre su significado en el orden lógico conceptual. Quizás su máxima calidad poética se halle justamente en esa imprecisión. A pesar de su brevedad, *Único poema* irradia *sentidos* en múltiples direcciones. Para aprehenderlo es más importante sentir intuitivamente esa multiplicidad —y convivirla— que procurar una explicación lógico-conceptual a la postre empobrecedora. (Vaz Ferreira, 1980, p. 68).

Es cierto que el clima del poema es abstracto, metafísico, gris e intemporal. En ese sentido, es convincente la posición del crítico y, a pesar de ser un poema con sus complejidades, alberga interpretaciones concienzudas. El quid del poema es el verbo conjugado «soñé» de la primera estrofa, porque abre dimensiones al universo onírico. Esa cuestión queda reafirmada en que, precisamente, es un «mar sin nombre y sin orillas», por ende, un mar que no tiene un referente en el mundo objetivo-real y, por lo tanto, no es localizable. Asimismo, no tiene límites y es misterioso («arcano»). Es comparado con dos coordenadas que, a su vez, lo trasuntan a lo inconmensurable. La imagen del «mar» es un resorte visual, inteligente y agudo, para incursionar en la espina dorsal del texto, en la macroestructura semántica, que es la vida y la muerte, en su doble, paradójico e insuperable naturaleza: contradicción y complementariedad.

Las «olas», junto con el vocablo «máquina», imponen una imagen cinética y repetitiva del ciclo de la naturaleza, puesto que las olas nacen y mueren

constantemente. La muerte está presentada como la «vieja madre de la vida», porque es la que permite la existencia de un contrario: la vida. Esta noción queda ampliada en la tercera estrofa, en la que los contrarios están en ese eterno juego de nacer y morir. La que nunca muere es la muerte, por eso el oxímoron «muerte inmortal».

En la cuarta estrofa, ingresa, sorpresiva e inesperadamente, «un pájaro errante» que adquiere corporeidad y que cruza la inmensidad marina en toda su infinita amplitud. Repite un canto cansino, monótono, reiterativo, materializado en la onomatopeya: «Chojé... Chojé...». Es un sonido que va desapareciendo y convirtiéndose en una «mancha». El sonido no es percibido como elemento auditivo sino como un elemento de color, es un sonido desrealizado.

Y, por último, en la quinta estrofa, hay un cambio de estado del yo lírico en que, de pronto, es él mismo el que queda identificado con el pájaro, por el sentido de libertad superior.

Respecto del segundo poema, es el título mismo —«El ataúd flotante»—, el que representa simbólicamente al yo lírico y que admite la posibilidad de vivir sin esperanza:

Mi esperanza, yo sé que tú estás muerta.
No tienes de los vivos
más que la inestable fluctuación perpetua,
no sé si un tiempo vigorosa fuiste,
ahora, estás muerta.
Te han roído quién sabe
qué larvas metafísicas que hicieron
entre tu dulce carne su cosecha.
(Vaz Ferreira, 1980, p. 49).

La personificación de la esperanza como un ser deleznable cobra especial énfasis y la ingeniosa metáfora de las «larvas metafísicas» que la desintegran, son solo una muestra de su frondosa y poderosa imaginación. Este poema puede ser leído como la herencia testamentaria lírica de M.^a Eugenia en su peregrinaje espiritual, en el que la soledad y la vacuidad signan su existencia.

Las dos poetas del Novecientos muestran dos facetas contrastantes. En rasgos muy generales puede considerarse que, mientras la poesía de Delmira es poesía del cuerpo y exalta lo erótico, la de M.^a Eugenia, es poesía del espíritu, del intelecto, filosófica.

Generación del 20: Edgarda Cadenazzi

Al continuar en este avance diacrónico, por el siglo XX, la siguiente generación literaria presenta una problemática para el año que la determina: hay críticos que entienden que debe denominarse generación del 15; otros abogan por 17, también del 20 o, de forma más directa, «posmodernismo».

De esta generación, comento la presencia de Juana de Ibarbourou, representante de la literatura más canónica de Uruguay y la de otra «voz», conocida desde no hace tanto tiempo, a raíz de una investigación que lideramos un compañero y yo, sobre la poeta Edgarda Cadenazzi (1908-1991).

Como señalo, la poesía escrita por mujeres en Uruguay es muy significativa desde bien entrada la generación del 900. Es así que suenan las voces inigualables de M.^a Eugenia Vaz Ferreira, modernista al comienzo, pero después devenida en filosófica y metafísica; la de Delmira Agustini, con un modernismo tenso, sucedida en sensual, amatoria y erótica.

A estas dos voces le sigue otra, de resabios posmodernistas en sus comienzos, aunque fresca, natural, sensual e igualmente erótica: la de Juana de Ibarbourou (1892-1979). Los años veinte cierran con su reconocimiento y proclamación, el 10 de agosto de 1929, en el Palacio Legislativo, como «Juana de América», suceso por el que ingresa al acervo literario en Uruguay.

Sin embargo, otras mujeres no legitimadas por el canon literario de Uruguay escriben y producen en paralelo, sin que sus nombres resuenen más que en finas revistas de vanguardia, en el extranjero, y con pocos, casi nulos, aplausos en su país, verbigracia: Edgarda Cadenazzi, Ibis de los Reyes y Giselda Zani.

Paso, entonces, a la obra poética de Edgarda Cadenazzi.

A fines de la década del 20 del pasado siglo, cuando el futurismo y otras vanguardias artísticas irrumpen en el Río de la Plata, hace su aparición Edgarda Cadenazzi, junto a otras figuras como la de Alfredo Mario Ferreiro, Enrique Ricardo Garet y Juvenal Ortiz Saralegui.

La autora escribe su obra entre los años 1927 y 1931, cuando su edad oscila entre los 18 y 22 años. Decide vincularse con personalidades de diferentes ámbitos: establece una amistad con el pintor Emilio Pettoruti; con Hugo Mayo, principal exponente de la vanguardia literaria de Ecuador; con el peruano José Carlos Mariátegui, con el español Ramón Gómez de la Serna, por mencionar algunos.

Edgarda Cadenazzi es un ser original que irradia belleza, talento y exquisitez, y a la que sus contemporáneos comparan con Greta Garbo. Pero, un día, su salud empieza a resentirse por trastornos psíquicos y esta lumbrera comienza a eclipsarse, paulatinamente. Sus últimos 50 años los vive en un ostracismo total, recluida en su apartamento¹³ y alejada de la creación artística.

Ubicar a Edgarda Cadenazzi dentro de una generación literaria es una tarea compleja, como suele suceder, en general, con los creadores, por las tensiones que implican los criterios generacionales¹⁴. Aunque es dable afirmar que sus temáticas son múltiples y su obra puede dividirse en zonas: una de corte vanguardista, de asimilación futurista; otra de temas metafísicos y, por último, una de compromiso ideológico, social y político.

Giselda (Zani de) Welker, en una conferencia pronunciada en 1930, es la primera en exponer una crítica sobre la poesía de E. Cadenazzi y comenta:

Su obra, muy poco conocida, es casi toda inédita; tan sólo algunas selectas revistas literarias han publicado sus poemas, y los que

somos sus amigos conocemos el resto de su obra, que quién sabe si alguna vez estará reunido en un volumen, dado el refinamiento, en este caso casi cruel, de su autora, al producir su bellísima obra [...]. Esta especie de poeta fantasma, publicaba de vez en cuando un poema desconcertante y acrobático en alguna revista literaria entre las más selectas de todo el continente, lo que casi hacía creer que su autora estuviera en posesión de un excepcional don de ubicuidad, y luego, por un tiempo, desaparecía de la escena literaria [...] (Welker, 1930, pp. 27-28).

La profecía de G. (Zani de) Welker logra romperse, recién en el año 2018, con la publicación de *El tobogán solitario*, que supone una tarea difícil, años de investigación y recopilación de fuentes dispersas en bibliotecas y hemerotecas del continente americano.

Tras esta publicación y mediante gestiones, es incorporada en los programas oficiales de estudio, y su obra continúa conmoviendo a los más finos especialistas de la literatura de vanguardia. E. Cadenazzi es incluida en el significativo libro *Tierra negra con alas: Antología de la poesía vanguardista latinoamericana*, publicado en España, por Juan Manuel Bonet y Juan Bonilla.

En cuanto a su obra, y en relación a la zona temática con inclinación a la recepción de vanguardia futurista, analizo dos poemas.

El poema titulado «1 canto acuático de sirenetta o el poema que llegó a la estación 3 minutos por adelantado», que aparece por primera vez en la revista peruana *Guerrilla* en el año 1927, inicia:

Como una ola,
me fui,¹
en una bicicleta líquida

¹³ Actualmente, en la calle Aquiles R. Lanza n.º 1217, esq. Canelones, luce una placa-homenaje, con el texto: «En este edificio vivió la poeta Edgarda Cadenazzi (1908-1991)».

¹⁴ Todos ellos válidos, aunque con argumentos dispares, esta poeta es oscilante o de transición: cumple una función de *bisagra literaria* entre la generación del 20 y la del 30, y bebe de ambas, con mayor tendencia a la primera que a la segunda.

Y en la orilla,
de una estrella
le dí¹⁵ un beso al mar.

2

Fué¹⁶ un teorema
que me dejó
un circo en la boca
y un logaritmo en el corazón.
(Cadenazzi, 2018, p. 56).

El texto está estructurado en tres estrofas. La métrica de cada verso es irregular y la rima también. Las estrofas están numeradas por la autora en su versión original. Los dos primeros tercetos evocan al mar, sus movimientos y su paisaje, y el cuarteto oficia de síntesis de la experiencia poética. El título, en relación a la brevedad del texto y, desde ese lugar, propone ese juego con la masa verbal del poema. El empleo de números arábigos es propio del arte de vanguardia, así como la interacción con extranjerismos («sirenetta»). El juego recorre el texto por las imágenes que evoca —«bicicleta líquida», «circo»— y por situaciones —«canto acuático de sirenetta» y «llegó a la estación 3 minutos adelantado»—El vocablo «sirenetta», que significa «sirena», posee doble significado: la sirena del mar, por lo acuático, pero también el sonido de bocina, por la «estación».

Las imágenes están asociadas al movimiento, al dinamismo, al impuso y por compartir el mismo elemento: dos formas cinéticas diferentes unidas por el agua. La imagen de la «bicicleta líquida» puede ser dibujada y creada por el propio mar y aludir, de manera metafórica, a la acción de nadar. Hay un juego con los planos del abajo y arriba, así como una interacción e intersección cósmica: «ola», «orilla» y «mar» ocupan un plano terrestre, mientras que «estrella» un plano celeste. Y hay hasta un gesto reverencial hacia el mar («le dí un beso al mar»).

Los verbos conjugados están en pretérito perfecto simple —«me fui», «le dí», «fue», «me dejó»—, son acciones contundentes en

el pasado y pautan una evocación, un recuerdo.

En la última estrofa, el vocablo «teorema» podría equivaler a «experiencia», pero, sin embargo, queda metaforizada: «Fué un teorema / que me dejó / un circo en la boca / y un logaritmo en el corazón» (Cadenazzi, 2018, p. 56).

El «circo» connota agilidad, destreza, vida, fantasía y, al ser «un circo en la boca», puede estar relacionado con las ganas y las ansias de besar con alegría.

El «teorema» y el «logaritmo» pertenecen al plano racional y teórico, mientras que el «corazón», al sentimental. Asocia la experiencia marítima como una igualdad de resolución matemática, es decir, la sensible experiencia natural queda objetivada en las expresiones científicas y resueltas con una formulación de la matemática. Esta le sirve, entonces, para definir ese clímax con la naturaleza. Naturaleza y matemática poseen denominadores comunes —perfección, exactitud y precisión— y pasan a estar fusionadas.

Por otra parte, el «Poema de los alucinados y de los ansiosos» aparece, por primera vez, en *Izquierda-Revista de la Nueva Generación*, en el año 1927. El yo lírico expresa:

Hélices de pájaros.

Energía de los motores que desplazan los soles.

Los focos de una elipse iluminaron los mundos.

El infinito es una arista.

El cielo es un vértice.

Las estrellas caen en espirales sobre un sub-plano nocturno.

El cerro, es un cono.

Los vientos le limitaron las aristas.

Alegría aguda.

Locura en zig-zag.

Serenidad horizontal.

Nocturno de planos morados.

Aromas cilíndricas y elásticas.

Las sombras son cubos de frescura.

¹⁵ dí: así aparece en la versión de la revista *Guerrilla*.

¹⁶ Fué: así aparece en la versión de la revista *Guerrilla*.

La soledad es una línea recta.

Silencio vertical.

Sonido oblicuo.

Ángulo sentimental.

Ríos de aguas largas 1 kilómetro.

Flor de pentágonos pintados.

La aurora es la rotación de las esferas de cristal.

La luna es un poliedro sensible.

2 volúmenes de indiferencia.

1 metro cúbico de modernismo

y tirarse por el plano inclinado de la vida. (Cadenazzi, 2018, pp. 60-61).

El poema tiene cuatro estrofas y su métrica, al igual que su rima, es irregular. En este texto, visualmente, los versos están distribuidos de manera muy dislocada en el espacio, en sintonía con dos conceptos del título: la alucinación y la ansiedad. De la alucinación se desprende el delirio, el desvarío y la confusión; de la ansiedad, la intranquilidad, el desasosiego, la energía y la inquietud. Está de manifiesto el nerviosismo poético que talla en los versos un zigzagueo permanente: algunos están centrados y otros alineados a la izquierda. La ansiedad está manifestada en el afán de apuntar a todos los lados, costados y planos. Queda percibido el fenómeno del juego con el espacio multivectorial.

El primer verso está centrado, es un sintagma nominal y posee un elemento del discurso de vanguardia: «Hélices de pájaros». Las «hélices» como dispositivos mecánicos, artificiales, en oposición a los «pájaros», naturales. A ambos significantes los une lo cinético; están relacionados y comparten el mismo fin: volar. Lo aéreo y la similitud —«alas», «hélices»— los asemeja semánticamente. El plural en los dos sustantivos multiplica los significados de las imágenes.

Los «ansiosos» quieren velocidad en el paisaje de este poema. Y los «alucinados» también porque la imaginación reverberante hace que diseñen variedad de modalidades.

En protagonismo, gana la energía de la máquina y de la invención sobre la naturaleza, aunque permanece en vínculo con ella.

En el poema hay una exposición de figuras geométricas, así como de términos asociados a la matemática y a la geometría del espacio en general: «elipse», «infinito», «arista», «vértice» y otros.

Por momentos, el yo lírico indica la expansión con referentes de menor alcance —«los focos de una elipse iluminaron los mundos»— y con los de mayor dimensión, como «el infinito» que parece trazarle un término visible —«El infinito es una arista»—. El infinito, precisamente, no tiene límites físicos, no puede ser nunca una «arista». Pero, como son cuadros alucinatorios, los parámetros de la realidad están disueltos. El verso que le sigue es otro ejemplo de esta última cuestión. Lo vasto queda reducido a la cota, en un pronunciado contraste.

Es un poema extenso y, lo llamativo en su estilo, es que no registra presencia casi de verbos conjugados; predominan sintagmas nominales. Y, como figura, la elipsis verbal adquiere notoriedad.

Las similitudes semánticas entre los sustantivos y los adjetivos o sintagmas con valor adjetivo que los acompañan son frecuentes. El yo lírico evidencia sus sentimientos con adjetivos que puedan materializar o hacer visible lo abstracto —«locura», «serenidad»— y que, en un primer momento, exhiben un encuentro de estructuras nominales dentro del sintagma un tanto extrañas, para ir dando paso a las imágenes de alucinación. El zeugma es el recurso estilístico que facilita la unión entre lo abstracto y lo concreto.

Hay nuevos sentidos para las disposiciones espaciales y plásticas al retratar la realidad en movimiento: el espacio está resignificándose en una cadena de nuevos significados. Este escándalo es propio del futurismo y hasta puede obedecer a una táctica de la técnica publicitaria, en ese chisporroteo de *shock* de imágenes dispares. La creación de una simbología espacial está

articulada con la declaración explícita de la adoración de la máquina como prolongación del hombre inteligente.

Por un lado, «Ríos de aguas largas 1 kilómetro» no sorprende porque es una posible realidad, pero en el caso de «2 volúmenes de indiferencia», sí, porque el yo lírico lo expone como si la indiferencia fuese medible. Está proponiendo un desafío a la imaginación.

En el último verso reconoce la necesidad de otorgarle sentido a la vida por medio del impulso, aunque no sea seguro ni exista un dominio certero; la acción de «tirarse» está solidarizada semánticamente con la del «tobogán».

En definitiva, la propia estructura del texto refleja ansiedad, dislocación y distorsión del espacio convencional del verso. Es un poema muy dinámico donde todo se desliza por geometría: multiplicidad de formas, planos y sentidos. Los movimientos generan desplazamientos, caídas, rotaciones y cada elemento del paisaje tiene una forma geométrica.

Antes de concluir con esta autora, selecciono un texto de la zona temática de compromiso ideológico-social de su obra, el titulado «Mira, te hago este poema — Blanca Luz Brum — Poema filoso», que aparece, por primera vez, en el semanario del partido comunista *Justicia*, en el año 1928, en la sección «El arte por la revolución», dirigida por B. L. Brum. El yo lírico manifiesta:

Me iré a relampaguear ideas
y aceros de bayoneta:
y dejaré a mis poliedros
en la orilla delicada de un poema.

Los caudillos no tendrán tijeras de
audacia
para recortar mi perfil revolucionario.

En la trinchera de una idea roja
haré poemas expansivos de dinamita
para cantarlos en las noches tristes de los
proletarios.

Las ideas se van en las baladas de los
gritos
y nubes rojas
vigilan la polémica pública de los
pájaros.

En una sonrisa mi fusil
mostrará su dentadura de balas.

Solo faltan vientos frenéticos
que hagan flamear las banderas
y manos audaces,
que arranquen un frac!
(Cadenazzi, 2018, p. 77).

El poema está compuesto por seis estrofas y su métrica, al igual que su rima, es irregular. El título aparenta ser parte de un diálogo y es una exhortación, un llamado: «Mira». El yo lírico la invita a Blanca Luz a observar y a estar atenta a su enunciación.

Cabe aclarar que Edgarda Cadenazzi es íntima amiga de Blanca Luz Brum, poeta, periodista, nacida en Uruguay. Esposa del también poeta Juan Parra del Riego, peruano, radicado en Uruguay y, posteriormente, tras quedar viuda, del pintor mexicano David Alfaro Siqueiros. En los años 20, Blanca Luz conoce a José Carlos Mariátegui, con quien cultiva una amistad y colabora con su prestigiosa revista *Amauta*, para la que escribe, igualmente, Edgarda. Las actitudes transgresoras de Blanca Luz son múltiples, en su etapa de juventud, sobre todo, por la estética de su obra y por su filiación comunista. Y, en estos dos aspectos, Edgarda la acompaña con anclada convicción.

En la primera estrofa existe una valoración de la poesía como forma de manifestación política y de ese discurso que ayuda al combate: «Me iré a relampaguear ideas / y aceros de bayoneta: / y dejaré a mis poliedros / en la orilla delicada de un poema» (Cadenazzi, 2018, p. 77). El relampagueo promueve la expansión y extensión de los pensamientos. Y, al ser poliédricos, son ideas contempladas desde varios ángulos y puntos de vista. El poema

cabalga por un tono de manifiesto que sostiene un discurso; es un soporte ideológico.

La segunda estrofa acentúa el coraje, el arrojo y la valentía de los revolucionarios, de los luchadores comprometidos con causas sociales a quienes se les oponen «los caudillos», es decir, los que luchan, pero de forma más primaria: «Los caudillos no tendrán tijeras de audacia / para recortar mi perfil revolucionario» (Cadenazzi, 2018, p. 77). El «perfil revolucionario» es la cara visible del reaccionario, del rebelde.

En la tercera, el yo lírico confiesa desde dónde emergen sus textos poéticos. Estos son fuertes, explosivos, hirientes y destructivos. Y, en la cuarta, insiste en que este canto es diferente, que implica libertad y expansión: «Las ideas se van en las baladas de los gritos / y nubes rojas / vigilan la polémica pública de los pájaros¹⁷» (Cadenazzi, 2018, p. 77). El yo menciona dos veces el color «rojo» como emblema de la bandera del comunismo.

En la quinta estrofa, el yo lírico identifica su «sonrisa» con un fusil, es un gesto muy sarcástico, para mostrar su bravura y, también, la amenaza a los «caudillos» adversarios.

En la última estrofa, las banderas son signos que operan como sinécdoque de su compromiso ideológico. El viento expande, y más si es «frenético», por su intensidad. La mano audaz proclama, anota, porta la palabra como arma. La mano audaz puede evocar la icónica fotografía de Blanca Luz Brum con la hoz, integrada en su libro *Cantos de la América del Sur* (1939).

Generación del 30: Sara de Ibáñez

Después de esta generación, le sigue la del 30, también conocida como «generación del centenario». ¿Por qué «del centenario»? En 1930, Uruguay conmemora los 100 años de la jura de la constitución y, además, obtiene su primera victoria a nivel deportivo con el fútbol, al ser campeón en el mundial.

La del «Centenario» presenta diversidad de tendencias y de líneas temáticas. Algunos integrantes leen a De Nerval, siguen las tendencias de *El ocultismo* (1954), de Robert Amadou y desembocan en el hermetismo y alquimismo literarios: hay una importante asimilación de la poesía francesa, en particular la del siglo XIX, en su tendencia simbolista, sobre todo. Es la que gana terreno pleno y apadrina el numen de varios de ellos: Sara y Roberto Ibáñez, Emilio Oribe y Susana Soca, por ejemplo. De esta generación, selecciono a Sara de Ibáñez (1909-1971).

Mientras el poeta Pablo Neruda viaja a Francia como Cónsul delegado para la inmigración española, escribe el prólogo al primer volumen de la autora. En este prefacio comenta:

Sara de Ibáñez, grande, excepcional y cruel poeta. [...] Estructura y misterio, como dos líneas inalcanzables y gemelas, tejían de nuevo la vieja, temible y sangrienta rosa de la poesía. Y unas poderosas manos de mujer uruguaya la levantan hoy, brillando aún de sustancias originales, en esta claroscuro hora crepuscular del mundo. [...] los versos mil veces leídos de Sara de Ibáñez han sido americana agua dulce en mi garganta [...] Sí, la indestructible nieve clásica conforma estas nuevas edades de nuestras praderas, trayendo un material definitivo, una osamenta precisa a la cual Sara de Ibáñez adhiere su cauce incendiario. Bien recibida sea: es de la más alta aurora» (Ibáñez, 1940, pp. 8-9).

Aunque con elevado lirismo, las palabras de P. Neruda auguran no solamente una palpitante bienvenida, sino que arrojan luz y claves de lectura para la poesía de Sara. La compara con Sor Juana Inés de la Cruz, porque ambas comparten el «arrebato sometido al rigor» y emplean formas tradicionales del «decir» poético —sonetos, liras, octavas, décimas, tercetos—. Pero, con Sara hay un viraje en la lírica y, en ello, radica su originalidad: trasunta la mera

¹⁷ En el «Poema izquierdista», la autora utiliza el mismo sintagma nominal: «Yo amo a los gallos, a las banderas / al filo

de la bayoneta / que degolló más caudillos, a la polémica pública de los pájaros, [...]» (Cadenazzi, 2018, p. 70).

incorporación de lo clásico, porque adscribe incorporando los dispares influjos, aportes lingüísticos, estilísticos y multiculturales a las estructuras convencionales hegemónicas. En su obra pueden establecerse vínculos con tópicos y elementos renacentistas, barrocos, simbolistas, postmodernistas, surrealistas, lo que muestra su diversidad no solamente temporal, sino de estéticas y corrientes; es una artista que atiende a pensamientos estéticos multívocos. Hay un profundo estudio y admiración de Sara por los simbolistas franceses, así como por los poetas místicos españoles y de otros períodos posteriores: de la generación del 98 y del 27 español.

Voy a comentar el poema titulado «Ronda», integrado en el libro *La batalla* (1967). Este es uno de los libros más significativos para entender la poesía de Sara de Ibáñez. La batalla es metáfora de esa lucha del artista, en esa visión demiúrgica por crear con la palabra. Ese combate está empeñado de riesgos, desafíos, derrotas y victorias. Es una batalla con el «rebelde, mezquino idioma» (1969, p. 11), como concibe G. A. Bécquer; es una batalla intelectual, sensorial, sentimental, interior, pero también, exterior con el mundo circundante; hasta una batalla cósmica. El yo lírico expresa:

En los confines de la noche
un árbol brilla, sangre y oro;
muere sus ramos la distancia,
bruñe el relámpago su tronco.

Negro camino, negra nieve
entre mi pecho y el tesoro.
Los duros labios de la esfinge,
su aliento audaz sobre mi rostro.

Soldado triste, hambrienta boca.
La noche punza llena de ojos,
y en la enemiga huerta pende
llameando el fruto silencioso.

La mano tiendo, el pie deslizo,
voy a cruzar el campo sordo:

voy a gritar hasta la muerte;
que alce la espada su meteoro.

A ras del fúnebre horizonte
quiebra mi voz su vuelo ronco,
y una manzana de ceniza
rompe en mi lengua su agrio copo.
(Ibáñez, 1967, p. 52).

En cuanto a lo formal, el poema está compuesto por cinco estrofas —cuartetos—, en versos de arte mayor —eneasílabos—. La rima es asonante en los versos pares.

Sara de Ibáñez es una poeta que tiene devoción por la forma, la que no es un mero hecho en su poesía porque, en realidad, esta traduce una concepción de la vida, una visión del mundo. A propósito, R. Xirau comenta:

Sara de Ibáñez, sea cual sea su primera vivencia poética de la realidad —y del pensamiento que la piensa— ve el mundo como estructura, y aun como estructura geométrica. Realidades hechas de relaciones, el campo, la imagen del campo, la tierra y los cielos, se presentan como un universo atado por las semejanzas: como un universo armónico mellado a veces por el envés de las simetrías —la guerra, la muerte, el desamor—. (1971, p. 31).

En una entrevista para la BBC de Londres, le preguntan a Sara de Ibáñez cómo entiende la poesía, a lo que responde: como «un ejercicio de misterio» (Ibáñez, 1973, p. XXXI). Y, este poema, transita la construcción permanente del misterio. El texto pertenece a la sección «Prisioneros», título muy sugestivo puesto que el lector queda cautivo de una situación atrayente, recóndita e inquietante. De pronto, está sumergido, sin ningún preámbulo, en «los confines de la noche». A lo lejos, puede distinguir un «árbol», que simboliza el árbol de la vida, cuyos atributos descriptivos —«sangre y oro», «bruñe el relámpago su tronco»— lo hacen estar en pie, en un prodigioso fulgor. De entrada, el yo lírico asiste, al igual que el lector, a un paisaje con

rasgos fuera de lo común, por el que habrá que transitar con cuidado y atención.

Las pronunciadas antítesis entre el brillo y la negritud del camino pautan esa tensión entre lo deseado —«el fruto silencioso» y la luz— y la tiniebla del paisaje exterior e interior, llena de incertidumbres. A este misterio cruel, pero absorbente, colabora la esfinge, con su ignoto silencio sin proporcionar indicios, pero sí provocaciones: «Los duros labios de la esfinge, / su aliento audaz sobre mi rostro» (Ibáñez, 1967, p. 52). La esfinge es el símbolo de los misterios más profundos y esconde acertijos a dilucidar. La esfinge, incluso, como todo mito, se vuelve intemporal, pierde coordenadas concretas y específicas y se brinda a lo universal de la poesía. J. Chevalier agrega:

La esfinge, en el curso de su evolución en lo imaginario ha venido a simbolizar también lo ineluctable. La palabra esfinge hace surgir la idea de enigma, evoca la esfinge de Edipo: un enigma cargado de coerciones. En realidad, la esfinge se presenta al comienzo de un destino, que es a la vez misterio y necesidad (2009, p. 470).

El paisaje intimida al soldado y al lector que lo van cruzando, inseguros y expectantes, porque hay miradas inquisitivas en la nocturnidad. La inseguridad y el miedo parecen incrementarse por el silencio y, aunque el soldado se sienta desamparado, no queda paralizado, busca avanzar en la tiniebla, está dispuesto y decidido: «voy a cruzar el campo sordo: / voy a gritar hasta la muerte» (Ibáñez, 1967, p. 52).

Al final de la batalla, y a pesar de los esfuerzos, el soldado no puede acceder al conocimiento prohibido porque, cuando llega al fruto, este sufre la desintegración, la fragmentación: «y una manzana de ceniza / rompe en mi lengua su agrio copo» (Ibáñez, 1967, p. 52). A. Paternain analiza la

presencia de lo ígneo, entre otros motivos líricos, en algunos poemas de Sara; sobre «Ronda» expone:

Es el fuego en su verdad y en su vivacidad. La luz ígnea del relámpago quedó atrás. Criatura inquieta, el fuego es señal, humana o divina. Un centro sagrado late en cada llama. Es deleite y furia, purificación o catástrofe. Congrega y destruye, propicia el amor y el terror desenfrenado. Al hacerlo nacer, el hombre participa de lo sagrado. La sombra de Prometeo asiste cada gesto del encendimiento. [...] Relámpago, llama, ceniza, tres hitos de un proceso que puede operarse en un doble plano: el del drama del acto creador que busca su esencia, y el de la vida misma del poeta quemada en esa búsqueda. (1971, pp. 111-112).

La experiencia del soldado que busca y busca, que parece encontrar y, finalmente no halla, es la representación simbólica de la experiencia estética en el arte de cualquier poeta. El arte tiene que ser la oscuridad de la luz, porque al decir de A. Camus: «Si el mundo fuese claro no existiría el arte» (2007, p. 112). El arte está cimentado en la contradicción, en aquello que no encuentra ni halla explicación totalizante, pero que circunda y coquetea en el misterio, en experiencias que atraviesan la realidad sin vulgarizarse y que trasuntan en hecho estético por las vías de lo mítico y lo sagrado.

Generación del 45: Idea Vilariño

A la generación del 30 le continúa la del 45 o, denominada por Ángel Rama, «generación crítica». A ella pertenecen escritores como Ida Vitale, Amanda Berenguer, Selva Márquez, Mario Benedetti, Juan Carlos Onetti, Ángel Rama, Emir Rodríguez Monegal, Carlos Real de Azúa, entre otros¹⁸.

En este viaje sincrónico y diacrónico por las escrituras, los estilos y los lenguajes, la generación del 45 es muy crítica con las

18 Á. Rama entiende que el año 1920 es crucial para el desarrollo de la literatura de esta generación, porque en ese año nacen dos escritores relevantes: Mario Benedetti e Idea Vilariño que,

coincidentemente, mueren el mismo año, con un mes de diferencia (Idea, en abril y Mario, en mayo).

promociones culturales antecesoras y plantea una enorme ruptura con ellas, no solo en las temáticas sino en los lenguajes. Pretende llegar a un público más amplio y apuesta a otras estéticas que sepultan la concepción del torremarfilismo poético, concentrada en el hecho estético y alejada de la realidad y de las circunstancias vitales. En los escritores de esta generación, el hecho estético emerge del hecho vital, hasta como forma de denuncia y de protesta social, en varios casos. Son escritores muy comprometidos políticamente, incluso.

Actualmente, Ida Vitale (1923-) es la única sobreviviente de esta generación, cuenta con 98 años y su trayectoria, no solo como poeta, sino como crítica literaria, profesora y traductora, es vastísima. Obtiene distinciones y premios muy relevantes, en variados países¹⁹. Por la amplitud de su obra, no la comento, solo la recuerdo. En esta ocasión, analizo algunos pasajes de la obra de Idea Vilariño (1920-2009).

Destaca como poeta, profesora y ensayista. Sus trabajos de traducción de William Shakespeare, entre otros, tienen especial valoración por la crítica literaria. Hija de un poeta anarquista —Leandro Vilariño— y de una madre apasionada de la literatura íntegra, junto a sus hermanos Numen, Poema, Azul y Alma, un núcleo familiar nutrido por el arte. Muy conocida es su historia amorosa, de tantos vaivenes, con el narrador J. C. Onetti, fuente de inspiración de varios de sus libros, como *Poemas de amor*, del año 1957, que está dedicado a él. El estilo de escritura de Idea posee una aparente sencillez. No obstante, detrás de ella, el lector queda expuesto e interpelado a abismos onto-filosóficos. Posee una clara y fuerte conciencia del uso de las palabras y del ritmo poético. Es más, ella misma escribe estudios sobre ese asunto: uno de ellos es el titulado *Grupos simétricos en poesía*, publicado en 1958.

«Ya no» quizás sea el poema más antológico y emblemático de esta autora. A

pesar de que cultiva formas estróficas regulares como el soneto clásico, endecasílabo (en pocos casos), es en el verso libre que encuentra su potencial estilo y que esgrime magistralmente. En «Ya no», el yo lírico enuncia:

Ya no será
ya no
no viviremos juntos
no criaré a tu hijo
no coseré tu ropa
no te tendré de noche
no te besaré al irme
nunca sabrás quién fui
por qué me amaron otros.
No llegaré a saber
por qué ni cómo nunca
ni si era de verdad
lo que dijiste que era
ni quién fuiste
ni qué fui para ti
ni cómo hubiera sido
vivir juntos
querernos
esperarnos
estar.

Ya no soy más que yo
para siempre y tú
ya
no serás para mí
más que tú. Ya no estás
en un día futuro
no sabré dónde vives
con quién
ni si te acuerdas.
No me abrazarás nunca
como esa noche
nunca.

No volveré a tocarte.
No te veré morir. (Vilariño, 2009, pp. 155-156).

Este texto admite varias lecturas. Por un lado, es un poema de desamor y una proclama de una mujer segura de sí misma, independiente del poder ejercido por el

¹⁹ Algunos de ellos: Premio internacional Alfonso Reyes (2014), Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana (2015), Premio Internacional de Poesía Federico García Lorca (2016),

Premio Max Jacob (2017), Premio Miguel de Cervantes (2018) y otros tantos.

hombre y que, con clara conciencia, niega ser cosificada a los roles más convencionales para una mujer de la época de los años 50. El poema efectúa un giro desde un «no ser» plural, o sea, de lo que no van a construir juntos, hasta un «ser» singular, puesto que es un manifiesto de la inteligente creación y asunción de un espacio de existencia para la plenitud de su identidad femenina: «Ya no soy más que yo / para siempre y tú / ya / no serás para mí / más que tú...» (Vilariño, 2009, pp. 155-156). Esa seguridad de la mujer, inusual en esos años, está fundada en el acto de enunciación de saber y poder decir «no», no solo al hombre, sino al «lugar» asignado a la mujer. Este espacio femenino para decir, comunicar y alzar su «voz» le permite destruir la imagen del matrimonio como contrato y convención social; se habilita a manifestar el desgaste y el desamor. En ese sentido, no es simplemente, un poema de desamor como tantos, sino que es un poema de denuncia, en el que la voz poética no claudica, no duda, no vacila. En todo momento, y desde el título doblemente adverbial²⁰ («ya no»), la contundencia de su mensaje referido al quiebre, es una realidad irrefutable. Asimismo, la construcción del poema, su estructura rítmica y la presencia excesivamente anafórica de expresiones que evidencian inmediatez o negación tales como «ya», «no» y «ni» refuerzan y coadyuvan a solidificar la noción de aniquilación de cualquier señal de lo que, en un pasado, pudo haber sido.

Aquí no hay separación POR la muerte, sino separación PARA la muerte; no es la muerte la que los desune, es su decisión como mujer: «No volveré a tocarte. / No te veré morir» (Vilariño, 2009, p. 156).

En una entrevista, de las pocas a las que accede Idea, disponible en YouTube, ella declara que, a lo largo de su creación poética, al final, sobre todo, cada vez se permite menos, la palabra. Por ese motivo, los poemas de su última etapa exhiben su

propuesta de economía verbal, por lo que son muy escuetos, muy breves, pero, tal vez, más intensos. En el libro titulado *No* (1980), los poemas no llevan títulos, sino números. Leo algunos para mostrar esa intensidad antes aludida. El 2: «Uno siempre está solo / pero / a veces / está más solo» (Vilariño, 2009, p. 264).

El poema está compuesto por, solamente, diez palabras en total, pero la fuerza expresiva que logra es aguda. La soledad interior de cualquier sujeto está definida como matriz existencial y temporal, desde su origen: «Uno siempre está solo». El adverbio de tiempo «siempre» pauta esa rotundidad y queda reforzado, semánticamente, con el verbo conjugado «está» en modo indicativo, en un tiempo que trasciende cualquier presente, puesto que es un presente permanente, ininterrumpido. El primer verso invoca un tono de sentencia definitiva, que adquiere su trascendencia luego: «pero/a veces/está más solo» (Vilariño, 2009, p. 264). En lugar de existir una posibilidad que marque la diferencia, la conjunción coordinante adversativa («pero») colabora en remarcar que la soledad está asegurada porque, los versos que continúan, profundizan ese mensaje al máximo. Sobre este poema, J. Berry-Bravo comenta:

Podría inquirirse por qué un texto aparentemente tan simple hace pensar tanto. [...] Todos sabemos que estamos solos. Incluso hemos escuchado a mucha gente decir algo así como “uno siempre está solo”. Si uno se aproxima de esa manera a estos versos, podría interpretarse que, en el caso, no hay poesía. [...] Se produce la sorpresa literaria. El poema pone en juego ciertas palabras en relación con otras.

Wolfgang Iser señala que los textos con frecuencia

Extravían al lector, lo que constituye la primera razón por la que diferentes lectores reaccionarán de distinta forma. La estructura superficial inicia un proceso

²⁰ El adverbio es una categoría de palabra utilizada por esta poeta; es una poesía muy adverbial, la suya.

en el lector que, en realidad, produciría una paralización casi inmediata si la estructura superficial tuviera solo como propósito develar la estructura profunda. Vilariño es particularmente adepta a crear textos que llevan a la confusión para poder expresar emociones complejas en muy pocas palabras. Con frecuencia utiliza lo que podría llamarse *técnica de condensación basada en la sugerencia*. (1999, p. 196).

En el poema 40, formula: «Entonces soy los pinos / soy la arena caliente / soy una brisa suave / un pájaro liviano delirando en el aire / o soy la mar golpeando de noche / soy la noche. / Entonces no soy nadie» (Vilariño, 2009, p. 302). El poema 40 es uno de los cinco poemas que lleva título —«La metamorfosis»—, dentro de los cincuenta y ocho que integran el volumen *No*. En este texto, el yo lírico retorna a ese tema onto-filosófico oscilante entre la existencia y la no existencia. La generación del 45, en general, e Idea, en particular, lee autores cuya filiación filosófica es de corte existencialista.

Los primeros versos construyen el espacio de existencia del yo, en esos elementos de la naturaleza que enumera, la mayoría del reino vegetal, pero también animal: «pinos», «arena», «brisa», «pájaro», «mar». Las imágenes evocadas están en una tensión que pulsea entre lo concreto y lo abstracto, entre lo finito y lo infinito, en un proceso que llega hasta el último verso: «Entonces no soy nadie». La «noche» que, en algunas oportunidades, propicia la meditación, la reflexión, momento fáustico es, en este caso, simbólicamente, el clímax previo para la desintegración física, para dejar de existir. Sobre este texto, J. Berry-Bravo agrega:

La voz poética está relacionada con todo lo que se encuentra sobre la tierra y ese parentesco sólo puede significar que nada es permanente. Los textos no sólo inquietan sobre la identidad de quien los pronuncia sino que invitan a los lectores

a formularse las mismas preguntas. (1999, pp. 203-204).

En el poema 58, el último del libro: «Inútil decir más. / Nombrar alcanza». (Vilariño, 2009, p. 320). Precisamente, este poema es una posible síntesis conceptual de la propuesta estética de Idea: esa fuerza elíptica que tiene su poesía, que sugiere más de lo que explicita; economía en las palabras, en los signos de puntuación, llena de ambigüedades y vacíos. Como apunta L. Gregorich, sobre el estilo de esta poesía: «[...] la obra de Idea Vilariño erige una oposición esencial a la misma concepción del fasto y la ornamentación verbal» así como también, es «Antirretórica por excelencia, esta poesía se construye con todo, su propia retórica, su tono irremplazable» (Vilariño, 2009, pp. 9-10).

Generación del 60: Cristina Peri Rossi

Y, para finalizar, de la generación del 60 o de la crisis, refiero, muy sucintamente, a la poeta Cristina Peri Rossi (1941-), galardonada este año con el premio Miguel de Cervantes, por su novela autobiográfica, *La insumisa*. La Profa. A. Arismendi Miraballes entiende: «Cristina Peri Rossi es una escritora de los años previos a la dictadura y luego, una escritora del exilio» (2019, p. 107). Y, según M.^a J. Bruña Bragado: «Peri Rossi nunca se ha callado. No lo hizo durante la dictadura militar uruguaya que prohibió sus textos y la forzó al exilio permanente en Barcelona de la que hizo su refugio y donde creó su espacio de libertad...» (2019, p. 27). C. Peri Rossi es poeta, narradora, traductora y activista política, exiliada en España, mientras acontece la dictadura cívico-militar, en Uruguay y, hasta ahora, reside en Barcelona. Desde allí ha desplegado la mayor parte de su carrera literaria. Es importante subrayar que, de su profunda amistad con el escritor Julio Cortázar, escribe algunos ensayos y artículos críticos. La obra de C. Peri Rossi es muy amplia, inclusive, en poesía, por lo que remito a un

solo eje temático: el lenguaje, el deseo y el cuerpo.

Evohé: poemas eróticos es la primera obra poética, publicada en el año 1972, previo a su exilio y en la agitada década de los años 70. En ese sentido, su obra literaria hace eco de y en la realidad social y es, así, expresión transgresora para hacer frente a los conflictos. Dos años antes, *Poemas sex*, de Milton Schinca, junto con *Evohé* entran en la polémica subversiva de desempolvar una temática que, desde D. Agustini, había quedado detenida: la poética de la sexualidad.

La poesía de C. Peri Rossi ingresa, entonces, en el escenario literario del Uruguay de los 70 para abrir, con toda libertad, caminos a la expresión del deseo femenino en una retórica que, además, incluye lo lúdico del lenguaje:

Leyendo el diccionario
he encontrado una palabra nueva:
con gusto, con sarcasmo la pronuncio;
la palpo, la apalbro, la manto, la calco,
la pulso,
la digo, la encierro, la lamo, la toco con
la yema de los
dedos,
le tomo el peso, la mojo, la entibio entre
las manos,
la acaricio, le cuento cosas, la cerco, la
acorralo,
le clavo un alfiler, la lleno de espuma,

después, como a una puta,
la echo de casa. (Peri Rossi, 1971, s.p.).

Sobre el estilo de la escritura poética de C. Peri Rossi, M.^a J. Bruña Bragado considera: «Su estilo desinhibido, fresco, directo, irreverente es inconfundible y de una transparencia e intensidad torrencial que se manifiesta tanto en la poesía como en la prosa o el ensayo», así como «[...] su literatura es esencialmente abyecta en el sentido de que desestabiliza, transgrede una identidad, un sistema, un orden [...] no respeta reglas, límites, jerarquías o lugares» (2019, p. 28).

Estas coordenadas, sumadas a la dimensión lúdica, configuran un estilo en el que lo lúdico no queda inmerso en su primer nivel operativo, sino que es un elemento esencial para cuestionar los sistemas de representación discursiva. Por lo tanto, hay una bidireccionalidad en la palabra que, por un lado, representa significantes asociados al cuerpo femenino, pero, por otro, al cuerpo de la palabra: el cuerpo, en términos denotativos y connotativos, conviven a la par. El objeto de deseo es el cuerpo femenino, desde una perspectiva lesboerótica, al mismo tiempo que lo es la palabra, que constituye el cuerpo deseado:

Mujer Mi mujer es una palabra
Palabra de mujer, me oye.

Palabra Ella me escucha.
Le digo palabras amorosas,
mi mujer se tiende, ancha, como una
esdrújula.
Luego que se ha tendido bien,
la abro, como una palabra
y ella, como una palabra,
gime, llora, implora, tarda, se
desviste,
nombra, suena, grita, llama, cruje,
relincha,
vibra, amonesta, imparte órdenes.
Suena y se levanta
la nombro y contesta
palabra por palabra la ciño
la estructuro
como una frase
y luego que la he hecho verso,
duerme, como una lengua muerta.
[...] (Peri Rossi, 1971, s.p.).

Como en varios textos del libro *Evohé*, en este poema también hay una reciprocidad entre los dos sustantivos con moción de género femenino: la mujer y la palabra. La palabra tiende puentes comunicantes y permite el acercamiento a la mujer, mediante el cuerpo de la palabra. La palabra es conjuro, hechizo y vehiculiza el conocimiento y la indagatoria corpórea y lingüística.

El prólogo de *Evohé*, poema de cuatro versos, instaura la ecuación mujer-palabra que, por metonimia, queda materializada en obra literaria: «Las mujeres son libros que hay que escribir / antes de morir / antes de ser devorado / antes de quedar castrado» (Peri Rossi, 1971, s.p.). Para el yo, la ecuación no tiene fallas porque la consustanciación entre los términos coloca el mismo énfasis en cada uno de ellos: «Los poetas aman las palabras / y las mujeres aman a los poetas / con lo cual queda demostrado / que las mujeres se aman a sí mismas» (Peri Rossi, 1971, s.p.).

La mujer y la palabra pertenecen al mismo eje sintagmático y paradigmático de combinaciones, en ese ejercicio intelectual y sinónimo, que colaboran solidariamente, para conformar una unidad semántica y, por tanto, conceptual.

El yo lírico cruza del cuerpo de la palabra al de la mujer y viceversa; en ambos encuentra su habitabilidad: «Cansado de mujeres / de historias terribles que ellas me contaban, / cansado de la piel, / de sus estremecimientos y solicitudes, / como un ermitaño, / me refugié en las palabras», pero, también: «Las mujeres son todas pronunciadas, / y las palabras, son todas amadas» (Peri Rossi, 1971, s.p.).

Ante la ausencia del cuerpo femenino, el hogar de las palabras abre sus puertas, sin vacilaciones: «En las páginas de un libro que leía, perdí una mujer. / En cambio, a la vuelta de la esquina, he hallado una palabra» (Peri Rossi, 1971, s.p.).

La expresión del deseo está sostenida, prolongada y es posible desde y en la palabra, medio material para perdurar en el tiempo y esquivar las sentencias del olvido. En *Lingüística general* (1979), otro libro de C. Peri Rossi, en los breves textos numerados 5 y 6, el yo lírico declara:

5

Escribo porque olvido
y alguien lee porque no evoca de manera
suficiente. (Peri Rossi, 1979, p. 9).

6

Escribimos porque los objetos de los que
queremos hablar
no están. (Peri Rossi, 1979, p. 10).

En consecuencia, otro binomio palabra-tiempo es el que respalda la trascendencia del mensaje, su perduración, así como también es responsable de la construcción de huellas en la memoria, en el cuerpo y en el papel, en la obra devenida en hecho estético.

Conclusiones

El tránsito por diferentes generaciones literarias de Uruguay, del pasado siglo, permite generar una muestra lo suficientemente cualitativa para que el espectador cuente con algunas propuestas de escrituras femeninas que están nucleadas en torno a diferentes contextos, grupos literarios y que responden, por tanto, a múltiples concepciones del mundo expresadas con sus lenguajes.

Con sus singularidades, cada una de ellas presenta distintas formas de transgresión. Así, la obra de Delmira Agustini plantea cuestionamientos sobre temas tabú para la sociedad del 900, con su poesía abiertamente erótica y amatoria, con tensiones entre un modernismo epigonal, agonizante y el avizorar de la vanguardia.

Por su parte, M.^a Eugenia Vaz Ferreira es transgresora con su poesía de corte filosófico —el magma de su *poiesis*—, luego de superada la tendencia neorromántica de menor relieve.

Las dos poetisas comparten conductas transgresoras en el ámbito social y que trascienden el lingüístico porque, en el caso de D. Agustini, queda conquistado el terreno legal para que la mujer pueda divorciarse por sola voluntad. M.^a Eugenia Vaz Ferreira, con sus excentricidades, deja huella: la presencia femenina experimenta una sostenida manera de no pasar desapercibida.

Edgarda Cadenazzi, pese a su exigua obra, asume actitudes de transgresión con su poesía futurista, su personalidad avasallante

y su fuerte compromiso ideológico. Continúa el legado de agitar estructuras no solo en lo canónico a nivel literario, sino en mostrar otras facetas del rol social de la mujer. Es una poeta que incursiona con una marcada ideología social y política, decidida, audaz y dispuesta a la polémica y al desafío intelectual, siempre dando un paso más allá. No en vano, su psiquis poética está filiada al adelanto, al futuro.

Sara de Ibáñez muestra que es posible transgredir desde el consenso, es decir, no dejar a un lado la tradición —las formas del discurso lírico, por ejemplo— e incursionar en nuevos *dixit* poéticos, dispuestos a dialogar con las épocas en que vive.

Un recorrido por la poesía de Idea Vilariño permite reconocer, entre otros logros, la transgresión con las tradiciones de la forma, porque el verso libre es el protagonista de su estética lírica, que asume con plena convicción de las estructuras rítmicas. Es transgresora porque es una poeta comprometida con lo social y porque su poesía transmite con franqueza los recodos oscuros del ser. Es así que construye espacios para comunicar, con su intensa poesía, los nodos filosóficos que aquejan la existencia más cotidiana de los sujetos.

Y, de la mano de la poesía de Cristina Peri Rossi, el lector escucha a una voz femenina transgresora que cuestiona el conservadurismo, el estancamiento de la sociedad y de los patrones estéticos más convencionales y, asimismo, coloca en palabras el deseo femenino lesboerótico, el instinto, con tanta libertad como la polisemia lingüística de los signos le permite. Y, de no ser así, es la prueba fehaciente de que lo sigue intentando hasta lograr conquistarla de manera tal que el lenguaje sea, en cualquier circunstancia, manifestación de los absolutos más puros de la poesía misma.

Referencias

Agustini, D. (2017). *Delmira Agustini. Poesías completas*. (Quinta ed., ed. crítica, prologada y anotada por A. Cáceres). De la Plaza.

- Amadou, R. (1954). *El ocultismo*. Compañía general de ediciones.
- Arismendi Miraballes, A. (2019). «Cuerpos subversivos, cuerpos disidentes». En C. Pérez y N. Sanguinetti (Ed), *56 años Viviendo con Cristina Peri Rossi* (pp. 107-112). Universidad de la República, SCEAM, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, APLU.
- Bécquer, G. A. (1969). *Rimas y leyendas*. Campos.
- Berry-Bravo, J. (1999). *Idea Vilariño: Poesía y crítica*. Banda Oriental.
- Brum, B. L. (1939). *Cantos de la América del Sur*. Ercilla.
- Bruña Bragado, M.^a J. (2019). «Cartografía de una emoción inesperada: Cristina Peri Rossi gana el Premio Iberoamericano de Letras José Donoso 2019». En C. Pérez y N. Sanguinetti (Ed), *56 años Viviendo con Cristina Peri Rossi* (pp. 27-29). Universidad de la República, SCEAM, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, APLU.
- Camus, A. (2007). *El mito de Sísifo*. Losada.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2009). *Diccionario de símbolos*. Herder.
- Cadenazzi, E. (2018). *El tobogán solitario*. (J. Costa Puglione y H. Gómez Estramil, ed.). Ilión.
- Ibáñez, R. (1973). «Anticipo, umbral y envío». En Ibáñez, S. de. *Canto póstumo*. Losada.
- Ibáñez, S. de. (1940). *Canto* (P. Neruda, pról.). Losada.
- Ibáñez, S. de. (1967). *La batalla*. Losada.
- Paternain, A. (1971). «La raíz del fuego. (La imagen de Sara de Ibáñez)». En L. Gómez Mango (Ed.), *Homenaje a Sara de Ibáñez. Cuadernos de Literatura*, n.º 19 (pp. 97-119). Fundación de Cultura Universitaria.
- Peri Rossi, C. (1971). *Evohé, poemas eróticos*. Girón.
- Peri Rossi, C. (1979). *Lingüística general*. Prometeo.
- Vaz Ferreira, M. E. (1980). *Poesías* (A. S. Visca, est. prel. y notas). Kapelusz.

- Vilariño, I. (1958). *Grupos simétricos en poesía*. Universidad de la República.
- Vilariño, I. (2009). *Poesía completa* (L. Gregorich, intr.). Cal y Canto.
- Welker, G. (Zani) de. (1930). *Las poetisas (2.º grupo)*. Industrias Gráficas.
- Xirau, R. (1971). «Prólogo a *Poemas (selección)*». En L. Gómez Mango (Ed.), *Homenaje a Sara de Ibáñez. Cuadernos de Literatura*, n.º 19 (pp. 29-35). Fundación de Cultura Universitaria.

ACERCAMIENTO A ALGUNOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERATURA ABORIGEN PANAMEÑA. ESTATUS. S.O.S. LENGUA NASO

Eduardo A. De Lemus
Panamá

Resumen

Este material busca documentar, desde la voz de sus protagonistas, las experiencias vividas en su encuentro con grupos originarios de Panamá en las aulas de clases, en el servicio y convivencia con una comunidad indígena y desde la perspectiva de una investigación bibliográfica. De tal manera, se busca plasmar el esfuerzo de salvaguardar la pervivencia de estos grupos indígenas y de su manifestación cultural. Por último, se desea llamar la atención del público sobre la situación actual del pueblo naso, particularmente en peligro de desaparecer.

“Las lenguas nacionales son especialmente productivas más que nunca, son la base de la cultura, autoconciencia nacional, identidad nacional y civil. Hoy, las lenguas nacionales cumplen una misión con cada palabra, la misión de introducir a una persona en la alta cultura, la historia de la lengua, la sociedad y la espiritualidad”. 21 (Vorobiov, 2022).

Los datos recogidos a través de las experiencias compartidas en un diálogo ameno con colegas involucrados en la investigación lingüística, respaldan la importancia de los estudios interculturales que promuevan la integración, mutuamente beneficiosa, entre la sociedad moderna y los pueblos originarios; evidencian la necesidad de políticas de Estado que defiendan, fortalezcan y sustenten la herencia y la existencia misma de los grupos aborígenes. Según el censo del año 2010, la comarca Naso-Tjerdi cuenta con unos 2,578 habitantes de la etnia naso, situación que los pone en peligro de desaparecer.

“Para lograr una buena comunicación intercultural se requiere conocer no solo la lengua del lugar donde uno se encuentre, sino también su cultura”. 22 (Tamayo, 2018).

Palabras clave: lengua, interculturalidad y pueblo

Abstract

This material seeks to document, from the voice of its protagonists, the experiences lived in their encounter with groups originating from Panama in the classroom, in the service and coexistence with an indigenous community and from the perspective of a bibliographical research. In this way, it seeks to capture the effort to safeguard the survival of these indigenous groups and their cultural manifestation. Finally, we wish to draw the public's attention to the current situation of the Naso people, particularly in danger of disappearing.

“National languages are especially productive more than ever, they are the basis of culture, national self-awareness, national and civil identity. Today, the national languages fulfill a mission with each word, the mission of introducing a person to high culture, the history of the language, society and spirituality”. (Vorobyov, 2022).

The data collected through shared experiences in a pleasant dialogue with colleagues involved in linguistic research support the importance of intercultural studies that promote mutually beneficial integration between modern society and native peoples; They show the need for State policies that defend, strengthen and sustain the heritage and the very existence of aboriginal groups. According to the 2010 census, the Naso-Tjerdi region has some 2,578 inhabitants of the Naso ethnic group, a situation that puts them in danger of disappearing.

21 Vorobiov, V. Lengua y cultura en el espacio comunicativo moderno: un atractivo de imagen. ¿Qué se debe hacer para esto? Moscú. 2022.

22 Tamayo, D. Inglés para contextos interculturales: una perspectiva plurilingüe desde las aulas. Panamá. 2018

"To achieve good intercultural communication, it is necessary to know not only the language of the place where one is, but also its culture." (Tamayo, 2018).

Keywords: language, interculturality and people

La lengua y la cultura son elementos intrínsecos al ser humano, manifestación de su evolución y expresión de su desarrollo de conciencia, circunscritos en momento y espacio a un grupo humano particular.

Los estudiantes de las etnias originarias en Panamá representan un gran reto de integración a los grupos de clases en las diferentes especialidades de la Universidad de Panamá, las razones pueden ser diversas: no dominar a cabalidad la lengua española, cohibirse por proceder de escuelas de difícil acceso, incompreensión de la jerga estudiantil universitaria, etc. La siguiente experiencia es una muestra del reto creativo que se le presenta a los docentes a cuyos grupos asisten estos alumnos.

Experiencia de la profesora Fátima Rosas, docente de inglés y coordinadora en el Centro de Lenguas del Programa de Examen de Certificación, requisito de graduación.

La observación de la actitud de un grupo de estudiantes indígenas que permanecían fuera del salón esperando su clase de inglés, pero apartados del resto del colectivo estudiantil, llamó la atención de la docente, quien procuró de alguna manera abordarlos sin incomodarlos. La profesora observó que una de las jóvenes vestía una blusa con un bordado autóctono y decidió elogiar la mola diseñada en la blusa de la estudiante. Este gesto permitió un acercamiento sin resistencia y con cierto agrado para las alumnas. Ya en el aula, como parte de una actividad integradora y de aprendizaje del idioma inglés, la docente le propuso al grupo de estudiantes originarios presentar una charla sobre el vestido típico femenino, con lo que logró interesarlos. El día de la charla, tanto espectadores como expositores estaban a la espera de las reacciones de los unos y de los otros. Las estudiantes originarias lograron captar la atención de sus compañeros, quienes con interés y

agrado escucharon la exposición sobre las prendas descritas creándose así un puente comunicativo intercultural. **De tal manera que, con esta estrategia, la docente se ganó la confianza del grupo de estudiantes originarios y pudo integrarlos en adelante al resto del colectivo estudiantil.**

Jorge Sarsaneda, sacerdote y misionero en las comunidades ngöbe.

"El idioma expresa el alma del pueblo" y *"el idioma hay que aprenderlo"* son dos frases que resumen la experiencia acumulada por el padre Jorge Sarsaneda y expresada en sus escritos, los cuales le permitieron compilar material suficiente para publicar una serie de obras que permiten la comunicación bilingüe con la etnia ngöbe desde un abordaje comunicativo y cultural. Esta producción han sido un aporte importante para las propias autoridades panameñas en la comprensión de la cosmovisión del pueblo ngöbe con el fin de desarrollar políticas y programas de salud y educación.

Los siguientes datos son de interés sobre el tema indígena en Panamá. De acuerdo con el censo del 2010, en Panamá, la población indígena asciende a 417,559 (12.28%) y está conformada por siete grupos étnicos: Guna, Emberá, Wounaan, en su mayoría ubicados en la parte oriental del país; Ngäbe, Buglé (Bokota), Naso Tjërdi y Bribri se encuentran en la parte occidental del país. Entre estos, el grupo mayoritario son los Ngäbe Buglé con 156,747, y el minoritario son los Naso Tjërdi con 2,578. La Constitución Política de Panamá en sus artículos 90, 108, 124, 127 establece los derechos de sus comunidades indígenas. En el año 2000, el Órgano Ejecutivo promulgó el Decreto Ejecutivo No. 1 de 11 de enero de 2000, que creó el Concejo Nacional de Desarrollo Indígena, una instancia consultiva y deliberativa sobre políticas y

acciones públicas dirigidas a los pueblos indígenas, de manera concertada entre organismos del Estado, los congresos y organizaciones indígenas, para asegurar el respeto de los derechos humanos, los derechos indígenas y la pluriculturalidad del Estado panameño.

Situación del pueblo naso

El periódico digital *Otra América*, en su edición del sábado 9 de abril de 2011, publicó: “*En Panamá, junto a la frontera con Costa Rica, resiste un pequeño pueblo indígena: los naso tjër di. Amenazados por los megaproyectos económicos, los naso tratan de conservar su cultura y territorio. En las comunidades aún se habla el naso, aunque el idioma va en franco retroceso por los procesos de aculturización. La principal debilidad del pueblo naso es su número cada vez más escaso y la 'occidentalización' de sus miembros que hace que se pierdan tradiciones, cultura, lengua*”. 23(*Otra América*, 2011).

El idioma teribe es la lengua de los naso o teribes, hablado principalmente al noroeste de Panamá, en la provincia de Bocas del Toro y en el sur de la provincia de Puntarenas, Costa Rica, en esta última casi extinta. Pertenece a la familia lingüística chibcha.

En 2017, en la Universidad de Panamá se presentó el trabajo *Palabras de los Sabios Nasos*, un proyecto enciclopédico sobre el pueblo naso.

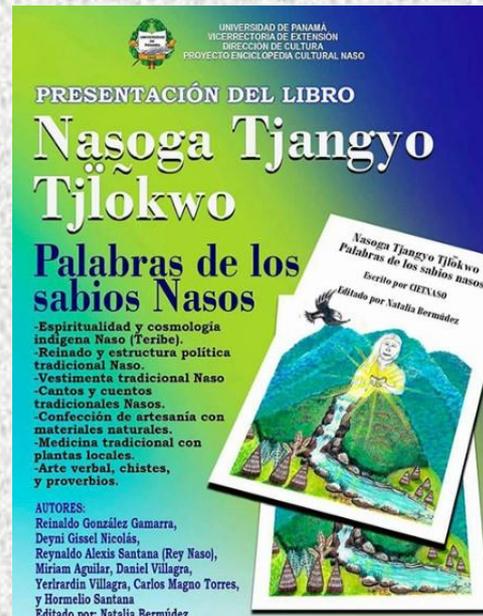


Ilustración 1. “Publicación de libro Nasoga Tjangyo Tjlokwo

Conclusiones

El enfoque cultural como estrategia de enseñanza-aprendizaje al abordar a los estudiantes de las etnias originarias facilita la empatía de la relación docente-alumno. Manifestar un interés genuino en conocer las diferentes realidades de este colectivo crea una vía de comunicación efectiva en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ciertamente, en la República de Panamá se han aprobado leyes desde la Constitución de la República y creado instituciones de jerarquía variada -viceministerio, dirección, oficinas en universidades- para garantizar el bienestar y existencia de los pueblos indígenas y su patrimonio, no obstante, la implementación de estas políticas es una tarea que no está pronta a cumplirse, por lo que se requiere mayor beligerancia y trabajo mancomunado de las autoridades locales comarcales y gubernamentales, formación, desde el Ministerio de Educación, de cuadros docentes que salgan de las propias comarcas y que vuelvan a estas para poder acercar a los pueblos indígenas con la comprensión de que también son parte de un gran colectivo llamado Panamá.

Bibliografía

El pueblo Naso (2011). Otramérica de Sur a Norte, Comunidades, tomado y recuperado el 15 de noviembre de 2022: <http://otramerica.com/comunidades/el-pueblo-naso-tjer-di/44>

INEC (2010). Instituto Nacional de Estadística y Censo- Panamá, Densidad de la Población por Provincia en la República de Panamá y Vivienda Año [https://inec.gob.pa/mapa/Default2.aspx?](https://inec.gob.pa/mapa/Default2.aspx?ID_PROVINCIA=15&ID_TIPO=1&ID_IDIOMA=1)

Legispan (2000). Legislación de la República de Panamá, link recuperado el 15 de noviembre de 2022: https://www.organojudicial.gob.pa/uploads/wp_repo/blog_s.dir/cendoj/PUEBLOS_INDIGENAS/decreto_ejecutivo_1_de_2000_por_el_cual_se_crea_el_consejo_nacional_de_desarrollo_indigena.pdf

Ministerio de Gobierno y Justicia (2007) La Dirección Nacional de Política Indígena, recuperado el 15 de noviembre de 2022: <https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/26023/9982.pdf>

Tamayo, D. (2018). Inglés para contextos interculturales. Panamá.

Vorobiov, V. (2022). Lengua y cultura en el espacio comunicativo moderno: un atractivo de imagen. ¿Qué se debe hacer para esto? Moscú.

República de Panamá y Vivienda Año https://inec.gob.pa/mapa/Default2.aspx?ID_PROVINCIA=15&ID_TIPO=1&ID_IDIOMA=1

EL FEEDBACK EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE

THE FEEDBACK IN THE FORMATIVE ASSESSMENT OF LEARNING

Dr. Yovanni Alexander Ruiz Morales

Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía, Educación Especial y Ciencias Sociales, Programa de Licenciatura en Educación Infantil
Universidad de Pamplona
Colombia

Grupo de Investigación Pedagógica

yovanni.ruiz@unipamplona.edu.co
<http://orcid.org/0000-0003-3818-5314>

Introducción

El tema central de este congreso “*Currículo problematizador situado hacia la transformación socio humanística*” es actual para el mundo, la sociedad contemporánea demanda una educación integral que sea capaz de promover en los estudiantes un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para responder con asertividad a situaciones del contexto personal, académico, organizacional y social. Esta necesidad repercute en la universidad, como institución responsable de promover espacios de formación para desarrollar dichos saberes.

Este planteamiento supone a la universidad afrontar retos metodológicos sobre la forma de enseñar y evaluar. La clave parece estar en que la formación universitaria cambia su atención de los procesos de enseñanza impartidos por el profesorado a los procesos de aprendizaje desarrollados por los estudiantes. Lógicamente, este tipo de cambio incide en aspectos pedagógicos y organizativos del currículo y la evaluación es una parte fundamental que se ve afectada.

En el marco de la Evaluación del Aprendizaje se sitúa el *Feedback* como elemento clave en la evaluación formativa del aprendizaje. Este tipo de evaluación tiene como característica fundamental la valoración de la producción que realiza el estudiante sin calificarlo con un número.

Desarrollo

El *Feedback* en la evaluación formativa, posibilita la autorregulación de los estudiantes. De manera profusa la literatura reporta hallazgos de investigación que posicionan a la evaluación del aprendizaje como una de las dificultades centrales que enfrentamos los docentes, sigue siendo una actividad final del trabajo didáctico, reducida a mediciones (números).

Son escasas las evidencias sobre la participación real de los estudiantes en su proceso de evaluación y poca capacidad para retroalimentar el aprendizaje. Los principales hallazgos de investigaciones, en el campo de la evaluación del aprendizaje, convergen en que la evaluación formativa contribuye a la autorregulación del estudiante, le permite reconocer cuáles son las potencialidades, los

puntos débiles y mejorables del aprendizaje. Sin embargo, aún sigue siendo una práctica poco estudiada y aplicada en el quehacer educativo, tanto en metodologías presenciales como en metodologías virtuales (híbridas o exclusivamente online).

En este marco es importante realizar seis precisiones ontológicas y epistemológicas del *Feedback* como categoría de análisis:

1. En la retroalimentación (*Feedback*): El docente realiza comentarios sobre la calidad de la tarea realizada por el estudiante, con la intención de mejorar su desempeño presente. Es decir, el *Feedback* se realiza sobre un hecho que ya ocurrió, se retroalimenta una actividad o tarea de aprendizaje para que el estudiante mejore su presente académico.
2. Como avance en la línea de la evaluación del aprendizaje ha emergido, el constructo

Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA), entendido como un proceso en el cual la evaluación es un medio para aprender y no exclusivamente para calificar. Dentro de la EOA aparece como una categoría la retroalimentación prospectiva (Feedforward – proalimentación), entendida como el aporte que realiza el docente al estudiante o un estudiante a su par, con información que puede contribuir en su presente o futuras actividades académicas y/o profesionales.

3. El proceso de retroalimentación es liderado por el docente.
4. La retroalimentación prospectiva, es compartida entre docente y estudiantes, entre estudiante y estudiante.
5. La retroalimentación es para mejorar el presente del estudiante.
6. La retroalimentación prospectiva busca mejorar el futuro inmediato y mediato.

De tal manera que, los comentarios, apreciaciones y valoraciones que hace el docente a los trabajos de los estudiantes deben tener un alcance más allá del trabajo concreto que se está evaluando en el momento, con la aspiración que repercuta en su futuro desempeño.

La tendencia en la actualidad está en asumir la evaluación como una estrategia para la autorregulación del aprendizaje y el empoderamiento del estudiante, lo cual desde mi postura y experiencia docente es posible lograr armonizando procesos didácticos de retroalimentación prospectiva, en los que no solo participe el docente, sino que se abran espacios y momentos pedagógicos para la participación consciente de los estudiantes.

Ahora bien ¿cuáles son las razones fundamentales por las cuales es necesario considerar la Retroalimentación Prospectiva como una estrategia para empoderar al estudiante de un proceso que le pertenece? Estas razones, básicamente se agrupan en tres categorías de análisis: a) pedagógica, b) política, y c) social. Desde lo pedagógico porque la evaluación se convierte en un recurso para formar y aprender y no solo para calificar, además la evaluación realizada por el docente puede complementarse con la autopercepción de los estudiantes y la realizada por sus pares. Desde lo político, porque el poder de la evaluación debe ser compartido entre docente y estudiantes, y no

solo en manos del docente. Desde la categoría social, la evaluación tiene un papel trascendental no solo para calificar – medir – acreditar, sino para la formación integral de los estudiantes, en el sentido de formar el pensamiento crítico y la argumentación a partir de criterios de evaluación y participación.

Y ¿Cómo hacer un procedimiento efectivo de *Feedback*? Que sea significativo tanto para estudiantes como para docentes, en el sentido de fortalecer el aprendizaje. Un procedimiento de Retroalimentación puede estar compuesto de las siguientes fases:

1. Planificar y diseñar tareas situadas propias del campo de conocimiento. Que las tareas presenten el objetivo que se desea alcanzar, las instrucciones claras, el procedimiento a seguir para realizarlas, los recursos a utilizar y los resultados de aprendizaje esperados. Es decir, tareas que vinculen la vida con la escuela.
2. Establecer los plazos sensatos para la realización de la tarea, de acuerdo con la complejidad de la misma.
3. Secuenciar las tareas, en avances sucesivos que permitan a los estudiantes reelaborar sus trabajos y, en consecuencia, evidenciar la mejora del aprendizaje.
4. Retroalimentar oportunamente la producción del estudiante, es decir, una retroalimentación que le permita al estudiante comprender las fortalezas y debilidades de su trabajo, así como también que indique ¿cómo mejorar? ¿cuáles caminos son posibles para superar los errores detectados? ¿cómo modificar su manera de pensar, hacer o actuar?, con el deseo de mejorar el aprendizaje. Este tipo de evaluación constructiva fortalece, a su vez, la autoevaluación del estudiante.
5. Enseñar al estudiante a utilizar el *Feedback*, que lo implemente y se comprometa con sus compañeros para aprender. Cuando el *Feedback* se convierte en una práctica continua, los estudiantes lo reclaman por la calidad de la información que se puede recibir para mejorar.

Se trata de proporcionar *Feedback* basado en el diálogo, al menos en dos momentos del trayecto formativo, uno a mitad del trabajo o actividad de aprendizaje, y otro en la entrega final. Se requiere la participación de los estudiantes “evaluación entre iguales” entendida como ese proceso bidireccional y

dialógico mediante el cual los estudiantes avalúan el trabajo de sus compañeros y les

ofrecen retroalimentación para la mejora.

Reflexiones

A manera de cierre, presenté algunas reflexiones pedagógicas con el deseo de provocar la investigación sobre este tema, del cual aún no hay conclusiones definitivas, por el contrario, es un terreno que sigue pendiente por explorar, comprender e intervenir:

1. Es un reto para los docentes universitarios la planificación, diseño, implantación y evaluación de estrategias para la evaluación formativa, que atiendan la necesidad de los estudiantes de tomar decisiones y llevar a cabo acciones a partir del *Feedback* que han recibido. Todavía sigue siendo un reto llevar a la práctica la evaluación formativa, en contextos presenciales y también en los mediados por la tecnología.
2. Cuando el poder de la evaluación está centrado en el docente, con escasa participación de los estudiantes, sin retroalimentación: la evaluación no es sostenible.
3. Un reto en la actualidad educativa, es empoderar a los estudiantes de su evaluación, para que sean capaces de desarrollar juicios valorativos asertivos; lo cual implica equiparlos de habilidades para proporcionar *Feedback*, a superar la vergüenza que les genera equivocarse y el temor de evaluar al otro.
4. Además de los saberes disciplinares, hay otros saberes que configuran al ser humano, y que a través de este tipo de evaluación formativa se promueven, tales como: la tolerancia y el respeto para aceptar la valoración emitida por el otro a través de un proceso dialógico, intersubjetivo, homogéneo y a la vez heterogéneo que configura la diversidad del aula presencial y remota.

conocimiento. Narcea: Madrid, España.

Carless, D. et al. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398

Gómez Ruiz, M.A. Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, Ma. S. (2011). Caracterización de la e-Evaluación Orientada al e-Aprendizaje. En G., Rodríguez Gómez y Ma. S. Ibarra Sáiz. (Edits.). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior* (33- 54). Madrid: Narcea.

Ruiz Morales, Y. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *EDUCERE*, 75(23). 499-508.

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/15342>

Ruiz Morales, Y., Biencinto López, CH., García García, M., y Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Relieve*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>

Ruiz Morales, Y. (2013). Evaluación de competencias genéricas en la universidad. Estudio comparativo en entorno b-learning y presencial. (Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos y Diagnóstico en Educación.). <https://eprints.ucm.es/24008/>

Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Referencias Básicas que Fundamentan el Tema

Boud, D. (2011). *Aprendizaje a partir de la experiencia: Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de*

FACTORES QUE INCIDEN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Zandra Lucero Estévez Carvajal

zandra.estevez@unipamplona.edu.co

Docente Licenciatura en Educación Infantil

Universidad de Pamplona

Colombia

Resumen

La presente investigación permite hacer una revisión sobre la importancia de describir los aspectos que facilitan un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de las licenciaturas de la universidad de Pamplona a lo largo de su carrera o semestres. La orientación metodológica se basó en una investigación cuantitativa, con la participación de 25 estudiantes que respondieron al test estilos de aprendizaje, cuyos resultados muestran un predominio moderado de los estilos auditivo y visual, en donde se tiene una presencia más notoria por manifestar habilidades en las que tienden a recordar mejor la información siguiendo y rememorando una explicación oral y por otra parte, usan la información visual para planificar, recordar y tomar decisiones. Adicionalmente los resultados con respecto a los hábitos de estudio y motivación evidencian una alta tendencia en la escala referente a búsqueda de información en donde se aprecia que los estudiantes adaptan su modo de trabajo utilizando nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más. Por último, en el test de inteligencias múltiples a manera general la inteligencia más predominante en nivel alto es la intrapersonal infiriendo que poseen modelos viables y eficaces de sí mismos. El estudio realizado genera un cuerpo de aportes teóricos para conocer la forma de aprender y qué estudios pueden ser más interesantes según las capacidades que poseen los estudiantes, y brinda a los maestros la posibilidad de adaptar nuevas técnicas y métodos de enseñanza, que les permitirá indagar de qué manera el estudiante prefiere enfrentar el reto de aprender.

Palabras Clave: Estilos de aprendizaje, hábitos de estudio, inteligencias múltiples, motivación, habilidades.

Abstract

This research allows a review of the importance of describing the aspects that facilitate an adequate teaching-learning process in students of the University of Pamplona undergraduate degrees throughout their career or semesters. The methodological orientation was based on a descriptive qualitative research with a sample of 25 students who responded to the learning styles test, whose results show a moderate predominance of auditory and visual styles, where there is a more noticeable presence for manifesting skills in the They tend to remember information better by following and recalling an oral explanation and, on the other hand, use visual information to plan, remember and make decisions. Additionally, the results with respect to study habits and motivation show a high trend in the scale referring to the search for information, where it is appreciated that students adapt their way of working using new techniques, skills and procedures to study better and perform better. Finally, in the multiple intelligences test, in general, the most predominant intelligence at a high level is intrapersonal, inferring that they have viable and effective models of themselves. The study carried out generates a body of theoretical contributions to know how to learn and which studies may be more interesting according to the abilities of the students, and gives teachers the possibility of

adapting new techniques and teaching methods, which will allow them to investigate how the student prefers to face the challenge of learning.

Keywords. *Learning styles, Study habits, multiple intelligences, motivation, abilities.*

Introducción

Una de las dificultades que se presenta para los procesos de enseñanza y aprendizaje es no conocer aspectos como técnicas de estudio, tipos de inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes al iniciar en este caso el estudio en educación superior; lo que sabemos de ellos al ingresar el primer semestre es muy poco, que cumplieron con los requisitos de ingreso y que cuentan con una puntuación según el Icfes que les permite acceder a la universidad. Es por ello que surge una necesidad de saber acerca de estos tres aspectos lo más relevante para cada estudiante, puesto que va a permitir establecer rutas y mecanismos de aprendizaje durante toda la carrera.

Se pensaría que no hay tiempo para establecer esa forma individualizada de diagnóstico, pero ahorraría y facilitaría el proceso de enseñanza a docentes, mejoraría la comunicación, sería más productivo y significativo los aprendizajes obtenidos en los diferentes cursos, el saber cómo aprende el estudiante, de qué forma lo realiza y cual inteligencia múltiple es la que lo caracteriza para potenciar sus habilidades y capacidades.

Los maestros son conscientes de que no todos los estudiantes manifiestan la misma dedicación, facilidad e interés por aprender, sin importar la asignatura, la auto-reflexión acerca de la forma en la que se está enseñando es importante ya que en ocasiones los maestros reproducen instintivamente la práctica pedagógica con la que se enfrentaron al tener el rol de estudiantes, o ponen en contexto actividades a partir de su propia forma de ser o de aprender lo que beneficia solo a aquellos que tienen un actuar similar o se enfocan en sus concepciones de aprendizaje y educación (Martínez, 2011).

Por otra parte, en el aula de clase se puede encontrar una gran variedad de actitudes del estudiante frente a los procesos académicos; aquellos que sus estilos de aprendizaje les permiten sin mayor esfuerzo comprender la información dada independiente de la materia; otros que demandan de un mayor esfuerzo para comprender y estudiar los temas vistos; estudiantes que no muestran motivación alguna frente a la diversas actividades o disciplinas o aquellos que optan por el fracaso escolar debido a su baja motivación por estudiar.

De acuerdo con lo anterior, Gallardo y Camacho (2008), uno de los factores que condicionan de modo fundamental el rendimiento de los estudiantes de cualquier centro educativo y que explica también, en gran medida, su propia satisfacción y éxito es en lo referido a la motivación y a su vez a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se hace entonces necesario indagar sobre las diferentes estrategias que están utilizando los maestros para poder determinar las causas por las cuales se puede evidenciar un avance en el aprendizaje y las que impiden o limitan que este se dé.

El proceso de aprendizaje de los estudiantes basado en los estilos tiene una estrecha relación con las estrategias utilizadas por los educadores y la capacidad de las mismas para lograr el interés de estos. Pues es imprescindible que el profesor reflexione sobre su quehacer y sus estilos de enseñanza y que el alumno encuentre las herramientas necesarias para aprender, sea partícipe de su proceso y fortalezca hábitos positivos de convivencia e incluso de cooperación social, cualquiera que sea la intención es relevante analizar los estilos de aprendizaje en relación a la práctica docente (Gallardo y Camacho, 2008).

Por esta razón, las instituciones de educación superior y los encargados de la

formación tienen como desafío conocer tempranamente las necesidades académicas de estos estudiantes, con el objetivo de generar intervenciones remediales y el debido acompañamiento académico y social. En este contexto, resulta deseable identificar y analizar las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, ya que esto permitiría, por una parte, orientarlos en la ejecución de planes de acción ajustados a sus propias metas y, por otra parte, enfocar los esfuerzos académicos en el uso de estrategias efectivas que permitan apoyarlos y prevenir el fracaso académico.

En esta investigación, se pretende hacer una revisión sobre la importancia de describir los aspectos que permiten un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de las licenciaturas de la universidad de Pamplona a lo largo de su carrera o semestres; a su vez como objetivos específicos se plantea el identificar los estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples presentes de los estudiantes, conocer las técnicas y métodos de estudios que traen inicialmente de su formación en básica secundaria y de esta forma establecer o diseñar una ruta que le permita al docente de los diferentes cursos proponer diversas estrategias que optimicen su metodología de trabajo en el aula.

Metodología

La metodología utilizada fue de tipo cuantitativa tiene como finalidad definir, clasificar, catalogar o caracterizar el objeto de estudio; para ello se utilizaron 3 cuestionarios un test de hábitos de estudio y motivación, una prueba para estilos de aprendizaje, y un test para saber cuál es la inteligencia múltiple más característica del estudiante. La población estuvo conformada por estudiantes de la Universidad de Pamplona, la muestra a su vez fue de 25 estudiantes de las diferentes licenciaturas, con edades promedio entre 16 y 20 años, de ambos sexos, todos ellos

pertenecientes al curso de fundamentos del aprendizaje, del semestre 2017-I. Se tomaron como referencia instrumentos ya validados disponibles en la web, los cuales generaron resultados de forma estadística de las tendencias establecidas para cada categoría identificada, posteriormente se establecieron conversatorio con los estudiantes de los resultados obtenidos para poder diseñar sus rutas de aprendizajes y tener un documento base para compartir con los docentes que fueran a impartirles los diferentes cursos de ahí en adelante.

Con el objetivo de evaluar los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje utilizados por los estudiantes de la universidad de Pamplona, se utilizó el cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE); este cuestionario consta de 100 ítems y fue medido utilizando preguntas dicotómicas con respuesta sí/no; estos a su vez contemplan tres aspectos fundamentales: las condiciones físicas y ambientales, la planificación y la estructuración del tiempo y el conocimiento de las técnicas básicas. De igual forma, estos aspectos se desglosaron en las ocho escalas que componen el instrumento: factores ambientales (10); salud física y emocional (10); aspectos sobre el método de estudio (10); organización de planes y horarios (10); realización de exámenes (10); búsqueda de información (10); comunicación académica escrita y oral (10); y acerca de la motivación para aprender (30).

Para medir los estilos de aprendizaje se utilizó el Test VAK – Estilos de Aprendizaje. Este instrumento se centra en 3 canales de aprendizaje: visual, auditivo y Kinestésico, lo que facilita la comprensión de las vías preferentes de entrada, procesamiento y salida de la información. Cuenta con 40 preguntas, las cuales fueron valoradas a partir de tres opciones de respuesta, que iban a mostrar las preferencias, lo cual no indicaba que no tuviese los otros canales desarrollados si no que tenía distinción más por uno que

por otro a la hora de aprender o comunicarse.

Por último, se encuentra el Test de las inteligencias múltiples, este se basa en 64 ítems y fue medido utilizando preguntas dicotómicas con respuesta sí/no; lo que permite saber cuál es la forma de aprender y qué estudios pueden ser más interesantes según las capacidades que presente cada estudiante y así potenciar de una manera u otras dichas inteligencias adquiriendo una personalidad propia en la esfera cognitiva. A través de un conversatorio con los estudiantes y una vez analizados los resultados de los diversos test, se pudo percibir cómo el estudiantado ha reconstruido su visión sobre su propio aprendizaje con la aparición de nuevos ámbitos profesionales, lo cual les permite tomar conciencia de los desafíos para mantener o mejorar su trayectoria escolar. En el seguimiento, los estudiantes aprendieron a reconocer sus dificultades académicas, así como a aquellos expertos o pares que puedan ayudarles, aunque es tarea pendiente el proceso de reconstrucción de las acciones estratégicas para llevarlo a cabo; así mismo, expresaron lo que desean aprender y cómo lo van a aprender. En consecuencia, se desarrollaron procesos reflexivos de autoconocimiento, responsabilidad y compromiso. Los estudiantes reconocieron que la construcción de la ruta de aprendizaje les ayudó a comprender el concepto de aprender y mejorar los hábitos de aprendizaje. El uso de las rutas favorece al enfoque más holístico, integrado y humanístico del aprendizaje. Es decir, reconocer la diversidad en las personas e integrarla reflexivamente como parte de su desarrollo en los procesos formativos.

Resultados

Al analizar los estilos de aprendizaje se observó que las puntuaciones más altas estuvieron en los estudiantes con estilo auditivo (44 %), seguido del estilo visual (40 %), continuando con el kinestésico (8 %), el estilo auditivo- visual (4%) y

finalmente el estilo visual-kinestésico (4 %). Esto quiere decir que el porcentaje mayor de los estudiantes se caracteriza por manifestar habilidades en donde tienden a recordar mejor la información siguiendo y rememorando una explicación oral.

Los estilos de aprendizaje propuestos fueron: auditivo, auditivo-visual, kinestésico, visual- kinestésico y visual, permitiendo demostrar a través de la investigación de los mismos, en los estudiantes de la Universidad de Pamplona, que no existe un solo estilo que pueden utilizar, que aplican diversos modos o formas, según el nivel de aprendizaje y sus experiencias obtenidas en el proceso de la enseñanza; resultados que repercuten en el rendimiento académico de estos.

Con respecto al cuestionario de hábitos de estudio y motivación, el puntaje más alto se encuentra en la escala referente a búsqueda de información (36%), continuando con factores ambientales (20%), a su vez las escalas de comunicación escrita y oral y salud física y emocional obtienen un mismo porcentaje correspondiente al (8%), por último se tiene un porcentaje equitativo en las escalas de búsqueda de información- comunicación escrita y oral, método de estudio, método de estudio- búsqueda de información, método de estudio- comunicación escrita y oral, organización de planes y horarios- búsqueda de información y realización de exámenes, correspondiendo cada una de ella al (4%). En este sentido se aprecia que los estudiantes adaptan su modo de trabajo a las exigencias de los diferentes profesores y materias, dedicando mayor tiempo y esfuerzo a la búsqueda de información, utilizando nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más.

De acuerdo con los hallazgos encontrados en el test de inteligencias múltiples a los 25 estudiantes de las diversas licenciaturas que se ofertan en la universidad de Pamplona, sobre la forma de aprender y aquellos estudios que pueden ser más

interesantes para cada uno de ellos según sus capacidades, se pudo evidenciar que de manera general la inteligencia más predominante en nivel alto es la intrapersonal con 48%; seguido del musical 20%; además las inteligencias interpersonal y lingüística obtuvieron un mismo porcentaje equivalente al 12% cada una; y la kinestésica y la matemática de igual modo obtuvieron un mismo porcentaje de 4% cada una.

Discusión

Estudios como este, señalan la importancia de que los procesos de enseñanza en el contexto de educación superior se centren en la premisa de enseñar a aprender al estudiante, y esto solo es posible, en la medida que los docentes conocen de manera directa los estilos de aprendizaje predominantes en sus estudiantes. Es en esta postura, que se hace posible identificar que tanto se acercan o no los repertorios académicos de los estudiantes a los estilos de enseñanza del contexto universitario, y desde este diagnóstico, proponer acciones concretas que impliquen promoción, prevención e intervención, y así propicien y estimulen el desarrollo de estilos cada vez más cercanos a las dinámicas universitarias (Adán, 2004).

Los resultados de este estudio son una aproximación al conocimiento y caracterización de los estudiantes, con el fin de favorecer y optimar sus procesos de aprendizaje. Este proyecto que surge como una inquietud por la forma en que los estudiantes procesan la información para así permitir la creación de programas en la universidad, como acción de mejoramiento y prevención de fracaso académico.

Por tal razón, en esta investigación se resalta la importancia y pertinencia de que los estudiantes universitarios, planifiquen, organicen, ejecuten y evalúen sus modos y formas de aprender, que se acerquen a una actividad reflexiva de su manera de interactuar con el conocimiento. Es así, como se hace posible que transformen y

adecúen sus conocimientos previos a las nuevas demandas universitarias.

La educación superior impulsa en sus procesos académicos, modelos de enseñanza activos y participativos, centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es por tal motivo que se debe partir de la base de que para aprender algo, se debe seleccionar la información por el canal de preferencia del individuo y además se debe procesar la información recibida.

El proceso de aprendizaje de los estudiantes basado en los estilos tiene una estrecha relación con las estrategias utilizadas por los educadores y la capacidad de las mismas para lograr el interés de los estudiantes. Pues es imprescindible que el profesor reflexione sobre su quehacer y sus estilos de enseñanza y que el estudiante encuentre las herramientas necesarias para aprender, sea partícipe de su proceso y fortalezca hábitos positivos de convivencia e incluso de cooperación social (Gallardo y Camacho, 2008).

Al respecto, Esteves (2020), manifiesta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario los educadores se enfrentan, de manera cotidiana, a las particularidades de sus alumnos para interiorizar los contenidos de las asignaturas (p.226). Es decir, dichos aspectos se dejan ver en la forma de estudiar, de tomar notas de clases, de participar de manera activa o pasiva en el aula, en las dificultades para aprender determinados contenidos y hasta en la facilidad para apropiárselos debido a altas potencialidades intelectuales.

En ese sentido, es importante la incidencia de los estilos de aprendizaje que se manifiesta en los estudiantes en cuanto a la apropiación de conocimientos en las carreras universitarias, y su relación con el nivel de estudios, así como rendimiento académico de los que ingresan a la universidad. Esto trae como consecuencia que, a la hora de aprender, lo hagan de manera distinta y organicen ese proceso de acuerdo a la forma como asimilan los contenidos que estudian.

En cuanto a los hábitos de estudio de la comunidad estudiantil, estos contribuyen a conocer las técnicas y estrategias que los estudiantes aplican día a día para superar las exigencias de trabajo y la demanda de tiempo que conlleva el estudiar una carrera universitaria. La investigación mostró resultados que reflejan que los estudiantes son jóvenes optimistas y que cuentan con capacidades físicas e intelectuales. Sin embargo, se obtuvieron resultados bajos en algunos hábitos que de no atenderse en forma prioritaria por parte de profesores podrían provocar que estos reprueben, fracasen y en el peor de los casos cancelen su matrícula.

En este contexto, los hábitos de estudio pueden ser asimilados como la forma en que el estudiante afronta corrientemente su labor académica, es decir la manera en que realiza su actividad de estudio, como se organiza, el espacio donde lo hace, las horas que puede destinar al estudio, el método y técnicas que habitualmente maneja a la hora de estudiar (Arco y Fernández, 2011).

Se entiende, que los hábitos de estudio comprenden asimismo formas en que el estudiante se organiza y la manera como realiza el control del tiempo disponible para sus estudios, adecuar su área de estudio, así como contar con las técnicas y procesos adecuados para estudiar. La aventura intelectual que significa estudiar es una acción bastante compleja que requiere no solo de memoria, sino también de concentración, análisis, síntesis y luego tener la posibilidad de expresarlo, relacionarlo con otros temas aprendidos por el estudiante.

Si en su proceso de aprendizaje cada persona aprende de forma distinta, el problema se complicará aún más, pues el sistema educativo suele privilegiar la inteligencia lingüística y lógico-matemática por sobre las demás. Por tal razón, al observar la multiplicidad de inteligencias no se puede seguir mirando a la educación como un proceso cognitivo y unificado para todos. La multiplicidad del

ser es inmensa y es de considerar educar potenciando las individualidades de cada uno. Según Gardner (1994), se debe construir un sistema educativo que:

posibilite enseñarle a cada estudiante según su inteligencia, respetando su forma de aprender y dándole la posibilidad de demostrar lo que va comprendiendo. La inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino que la inteligencia es como una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí.
(p.54)

El sentido del aprendizaje está conectado con el modo particular de entender el conocimiento y darle una razón de ser. El significado se relaciona con las ideas, conceptos e información que evocan una expresión verbal, escrita o corporal e influye en las interacciones con la otredad y con los artefactos socioculturales. Los artefactos socioculturales son objetos y prácticas que las personas usan en sus procesos de interacción y formación para promover el desarrollo de conocimientos. En el contexto de la educación escolar mediatizan las relaciones entre docentes, estudiantes y saberes (Rickenmann, 2006). La representación metacognitiva de los caminos construidos por el estudiantado hacia la personalización de su aprendizaje se ejecuta a través de dibujos, preguntas y reflexiones personales. En estas representaciones se genera una serie de narrativas identitarias al ofrecer el rol de co-investigador al participante, lo que da sentido y significado al aprendizaje, pues se recuperan los intereses del estudiantado fuera de la escuela (Esteban, 2012)

Desde la mirada del diseño universal para el aprendizaje, como conjunto de principios que atiende a la equidad del diseño

curricular para aprender desde la diversidad las rutas se relacionan con las metas efectivas para que quien aprende lo haga a partir del manejo de recursos e información y evalúe su propio progreso de manera reflexiva para crear nuevas rutas de estudio que amplíen el logro de habilidades mentales superiores (Castillo y Acuña, 2019).

Para precisar la propuesta de rutas de aprendizaje en este trabajo se consideran las visiones pedagógicas y metodológicas de Prensky (2015) que propone espacios de expresión y construcción identitaria para conectar los contextos e identidades de las personas con los contenidos curriculares; de igual modo se plantean conexiones entre las pasiones del estudiantado y sus habilidades para generar preguntas y construir el aprendizaje. Es decir, el profesorado solo necesita dar al alumnado, en una amplia gama de formas interesantes, preguntas que responder, y en algunos casos, sugerencias de posibles herramientas y lugares para empezar y proceder.

Por todo lo anterior, las rutas de aprendizaje se definen como propuestas formativas personalizadas y diversas que integran tecnología y pedagogía en ambientes mixtos para conectar los fondos de conocimiento e identidad de aprendientes al visibilizar los intereses, necesidades, expectativas y pasiones con los contenidos en la actividad consensuada y no impuesta para aprender.

Las rutas de aprendizaje son construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones representadas por la libertad de acción en la toma de decisiones sobre el qué, cómo, cuándo, dónde y para qué aprender. Según Esteban y Saubich (2013), La pertinencia del aprendizaje va relacionada con:

las conexiones entre lo que se quiere y lo que se debe aprender; las rutas de aprendizaje informan sobre la identidad y el conocimiento de la

cotidianidad de las personas y pueden servir de ancla para apoyar y extender los contenidos de aprendizaje de la institución escolar (p.192).

Conclusiones

En ese sentido, se evidenció que el test de inteligencias múltiples constituye una herramienta eficiente para conocer la forma de aprender y qué estudios pueden ser más interesantes según las capacidades que poseen los estudiantes, y brinda a los maestros la posibilidad de adaptar nuevas técnicas y métodos de enseñanza, que les permitirá indagar de qué manera el estudiante prefiere enfrentar el reto de aprender.

✚ Los estilos de aprendizaje no se presentan de manera pura, son tendencias presentes en cada estudiante, que permiten que unos estilos tomen más fuerza que otros. Por esto, los docentes en sus acciones deben impulsar y estimular dichos estilos de aprendizaje, y favorecer en los estudiantes aquellos que no están presentes y que el medio universitario demanda.

✚ En cuanto a las técnicas de estudio que influyen en las tareas de aprendizaje de los estudiantes, se resalta la necesidad de prestar atención a las deficiencias con las cuales estos ingresan, fundamentalmente en cuanto a la carencia de hábitos de estudio, lo que dificulta el proceso de adaptación a las exigencias del nivel educativo superior y el desarrollo de habilidades imprescindibles para la asimilación adecuada del conocimiento.

✚ Es importante considerar que la inteligencia de una persona no solo se mide con base a dos tipos: lingüística y lógico matemáticas, hay que tomar en cuenta que todos los seres humanos de

manera personal y en específico en materia educativa aprenden de forma diferente.

✚ Es preciso marcar lo importante de la teoría de las inteligencias múltiples en la Educación Superior pues al incorporar a los contenidos y currículo la creación e implementación de nuevas estrategias y recursos al proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes desarrollarán los talentos y capacidades de los estudiantes para un mayor desenvolvimiento en la solución de las problemáticas que se les presentarán en sus entornos.

Referencias

- Adan, M.I. (2004). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las Modalidades de bachillerato. Primer Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje UNED.
- Arco, J. y Fernández, F. (2011). Eficacia de un programa de tutorías entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), pp. 48-56
- Castillo, M., y Acuña, M. (2019). Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: el estudiantado al aprender se evalúa y al evaluarle aprende. *Educación*, 43 (1), pp.19-46
- Esteban, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cuantitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17 (2), pp. 51- 64
- Esteban, M., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2), pp. 189-211
- Esteves, Z. (2020). Estilos de aprendizaje para la superdotación en el talento humano de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 2, pp. 225-235
- Gallardo, P. y Camacho, J. (2008). La motivación y el aprendizaje en educación. Recuperado de: <http://ebookcentral.proquest.com>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, N. (2011). Las diferencias individuales y el aprendizaje. *Revista Diálogos*, 9, pp. 41-48
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. México: Ediciones SM.
- Rickenmann, R. (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza- aprendizaje. En 1er simposio internacional de educación y formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín.

HACIA EL CORAZÓN DE JOANA Y LA POÉTICA DEL INSTANTE

Dra. Myriam Jiménez Quenguan
Colombia

Resumen de Artículo de reflexión resultado de investigación

Resumen

Cerca del corazón salvaje (1944) es una obra clásica, es la ópera prima de la escritora ucraniana brasileña Clarice Lispector, allí está el germen de todo su pensamiento vitalista y genético. La novela emprende una profunda expedición y cuestionamiento hacia la subjetividad del sujeto. ¿Quién soy? ¿A qué aspiro? ¿Cuál es mi verdad? Joana deconstruye su vida, viaja hacia su niñez, adultez y la muerte, descubre en cada paso la complejidad de lo humano y la comunicación;; expresa su transformación física, espiritual e intelectual. Mirar hacia adentro trae un despertar de conciencia;; y en este ejercicio, el silencio es esencial, permite escuchar la oralidad del mundo. Lo real, lo ficticio y lo autobiográfico se conjugan para revelar la fuerza y sutileza de la naturaleza;; habla él, la, lo, los otros, el presujeto, la preforma, el ser en todo su esplendor. Desde una atmósfera misteriosa, cargada de potentes imágenes poéticas se anuncia un cambio de paradigma, se reconoce la simbólica femenina de la vida y en ella, cada ser es valorado y respetado desde su unicidad e instante fragmentario. Este estudio es un llamado a pensar América Latina desde los feminismos del sur, lo que implica pensarla, en este caso, a partir de la escritura lispectoriana y su particular enfoque decolonial que asume inquietudes, afectos y problemas cotidianos y universales para crear una auténtica tecnología del alma, un lenguaje distinto a la mirada patriarcal que sin duda seguirá aportando al tiempo actual y porvenir.

Palabras clave: Clarice Lispector, Literatura y Filosofía, Cerca del corazón salvaje, Poética del instante, Estudios Literarios.

HACIA UNA SEMIÓTICA DE LA PRAXIS DEL LENGUAJE CONVENCIONAL

André Runée Contreras Roa

Universidad de Pamplona - Colombia
andrerunee@Gmail.Com

Sonia Patricia Gómez Silva

Universidad de Pamplona – Colombia
sgomez@unipamplona.edu.co

Juan Francisco Díaz González

Universidad de Pamplona – Colombia
juan.diaz3@unipamplona.edu.co

Resumen

El presente estudio, da a conocer una propuesta centrada en el análisis del comportamiento inadecuado del sujeto y cómo este influyó en las situaciones comunicativas respecto al significado de las cosas, sus acciones y la evocación que se le atribuye a las mismas desde un contexto y cultura determinada. De tal modo, la problemática planteada estuvo encaminada a reflexionar sobre cómo las anteriores afectaron el principio de la praxis del lenguaje convencional. La investigación se diseñó bajo un planteamiento metodológico con enfoque cualitativo, enmarcado desde un paradigma interpretativo cuya finalidad consistió en sensibilizar a los participantes, estudiantes de la Universidad de Pamplona; se tuvieron en cuenta como instrumentos, la observación directa, la entrevista semiestructurada y un test que compiló veinte (20) aspectos relacionados con situaciones de la vida real, que dieron cuenta de la vulneración de dicho principio. Los resultados mostraron, que, pese al reconocimiento de las conductas indebidas y la no correcta utilización de los objetos, se desconoce la implicancia del uso del lenguaje convencional.

Palabras clave: semiótica, praxis, pragmática, lenguaje y comunicación.

Abstract

The current investigation reveals a proposal focused on the analysis of the inappropriate behavior of the subject and how this influenced the communicative situations regarding the meaning of things, their actions and the evocation attributed to them from a context and culture. determined. In this way, the problem raised was aimed at reflecting on how the previous ones affected the principle of the praxis of conventional language. The research was designed under a methodological approach with a qualitative approach, framed from an interpretive paradigm whose purpose was to sensitize the participants, students of the University of Pamplona; Direct observation, semi-structured interview and a test that compiled twenty (20) aspects related to real-life situations, which revealed the violation of said principle, were taken into account as instruments. The results showed that, despite the recognition of misconduct and the incorrect use of objects, the implication of the use of conventional language is unknown.

Keywords: semiotics, praxis, pragmatics, language and communication.

PRODUCCIÓN TEXTUAL DRAMÁTICA: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Edward Granados Peñaloza

Universidad de Pamplona - Cúcuta

edward.granados@unipamplona.edu.co

Resumen

Sistematización de la experiencia didáctica: “Producción textual dramática”, propuesta pedagógica que aborda la escritura creativa de libretos teatrales a partir de la metodología de investigación creación, desde los enfoques heurístico, hermenéutico, y propositivo para el desarrollo de las competencias comunicativas y socioculturales, donde los estudiantes del curso de Dramaturgia del programa de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, sede Cúcuta, Norte de Santander, se convierten en gestores de su aprendizaje académico en el eje de producción textual y conocimiento en el eje de literatura, a través de la praxis escritural de un libreto teatral. El problema presente es ¿Cómo sistematizar la experiencia didáctica: “Producción textual dramática” y construir saber pedagógico alrededor de la dramática, el teatro y la escritura creativa de libretos teatrales en el curso de Dramaturgia? Esta sistematización se enmarca teóricamente en postulados de Óscar Jara (2012) metodología de la sistematización, Daniel Cassany (2006) producción textual y plan de escritura, Aristóteles (S.V. A.C.) y Jorge Dubati (2003) dramaturgia. La ruta metodológica se enmarca en el paradigma constructivista – hermenéutico desde el enfoque cualitativo, a través de la metodología de sistematización de experiencias. La técnica empleada para recolectar la información es la entrevista y los instrumentos fueron: entrevistas a estudiantes, exalumnos y pares docentes. A modo de resultados se logró desarrollar las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal con respecto a la dramaturgia. Permitió la reflexión, la crítica y valoración tanto de la cultura en la que se está inmerso como del proceso pedagógico vivenciado. Como conclusiones de este trabajo de sistematización se puede afirmar que: Es un método altamente asertivo para crear conocimiento desde la praxis a través de procesos de concienciación, reflexión, autocrítica y mejoramiento de la actividad docente. En relación con la propuesta didáctica, esta permite crear textos dramáticos a partir del desarrollo de las competencias comunicativas. Para comunicar los hallazgos y productos se pretende editar y publicar un libro sobre el proceso de investigación.

Palabras clave: sistematización, experiencia didáctica, producción textual dramática, dramaturgia.

PLAN DE PERMANENCIA EN ESTUDIANTES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN RURAL-ISER, PAMPLONA

***Florencio Arias Coronel**
florencioariascoronel@hotmail.com

*Docente programa de Enfermería de la Universidad de Pamplona
Estudiante Maestría en Educación
Colombia
Línea de investigación: Educación, Pedagogía y didáctica

Resumen

La investigación en curso tiene como objetivo el desarrollar un plan de permanencia para estudiantes en el Instituto Superior de Educación Rural-ISER, de Pamplona Norte de Santander Colombia, lo cual se sustenta en lo mencionado por el MEN (2014) donde se demuestran las estadísticas nacionales de deserción y por otro lado, la teoría de Roman (2013) donde se mencionan los factores endógenos y exógenos. Se parte desde una metodología de tipo cualitativo, con método investigación acción, tomando la entrevista y la observación participante, como instrumento para la recolección de datos; los informantes clave son los docentes de la institución mencionada. Como resultado, se pretende reconocer la efectividad de la implementación de un plan de permanencia que se diseñará y aplicará en estudiantes en el Instituto Superior de Educación Rural-ISER, luego de determinar los motivos que aumentan el riesgo de la deserción escolar.

Palabras clave: deserción, plan de permanencia, factores de deserción.

Abstract

The objective of the ongoing research is to develop a permanence plan for students at the Instituto Superior de Educación Rural-ISER, in Pamplona Norte de Santander Colombia, which is based on what is mentioned by the MEN (2014) where the statistics are shown. dropout rates and on the other hand, the theory of Roman (2013) where endogenous and exogenous factors are mentioned. It starts from a qualitative methodology, with an action research method, taking the interview and participant observation as an instrument for data collection; the key informants are the teachers of the aforementioned institution. As a result, it is intended to recognize the effectiveness of the implementation of a permanence plan that will be designed and used in students at the Higher Institute of Rural Education-ISER, after determining the reasons that increase the risk of school dropout.

Keywords: desertion, permanence plan, desertion factors.

MODELO PERPET DE HOOVER DELGADO EN EL FORTALECIMIENTO DE LA ORALIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL PREUNIVERSITARIO DE LA FACULTAD DE INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

***Rocío del Pilar Díaz Villamizar**

rocio.diaz@unipamplona.edu.co

*Docente preuniversitario Universidad de Pamplona

Estudiante Maestría en Educación modalidad virtual

Universidad de Pamplona

Colombia

Línea de investigación: Humanidades, inclusión, discurso, cultura y poder

Resumen

La investigación en curso tiene como objetivo “analizar la incidencia del modelo PERPET de Hoover Delgado en el fortalecimiento de la oralidad de los estudiantes del Preuniversitario de la Facultad de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Pamplona”, lo cual se sustenta en lo mencionado por el MEN (1996) donde se menciona la importancia de la competencia oral y la teoría de Delgado (2015) la cual es la base de la presente investigación. Se parte desde una metodología de tipo cualitativo, con método observacional, tomando la observación directa y la entrevista, como instrumentos para la recolección de datos; los informantes clave son los estudiantes de la institución mencionada. Como resultado, se pretende fortalecer la oralidad, mediante la caracterización de la misma y el diseño y aplicación de la estrategia didáctica implementada.

Palabras clave: competencia oral, estrategia didáctica, Modelo PERPET.

Abstract

The objective of the ongoing research is to “analyze the incidence of the PERPET model of Hoover Delgado in the strengthening of the orality of the students of the Pre-university of the Faculty of Engineering and Architecture of the University of Pamplona”, which is based on what is mentioned by the MEN (1996) where the importance of oral competence and Delgado's theory (2015) are mentioned, which is the basis of the present investigation. It starts from a qualitative methodology, with an observational method, taking direct observation and interview as instruments for data collection; the key informants are the students of the said institution. As a result, it is intended to strengthen orality, through its characterization and the design and application of the implemented didactic strategy.

Keywords: oral competence, didactic strategy, PERPET Model

CARACTERIZACIÓN DE LOS HÁBITOS DE LECTURA DE LA POBLACIÓN DE PAMPLONA “PAMPLONA CIUDAD LECTORA”

Juan Francisco Díaz Gonzalez*
Sandra Milena Buitrago Rozo**
Sonia Patricia Gómez Silva***

*Docente Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana Universidad de Pamplona
juan.diaz3@unipamplona.edu.co

** Docente Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana Universidad de Pamplona
sandrambuitrago@gmail.com

*** Docente Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana Universidad de Pamplona
sgomez@unipamplona.edu.co

Colombia

Resumen

La investigación tuvo como objetivo caracterizar los hábitos de lectura de la población de Pamplona. El aporte teórico estuvo sustentado en los lineamientos curriculares para Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998); procesos de lectura, Solé (2002); y hábitos de lectura, Sánchez (1987). El enfoque investigativo fue mixto, desde los métodos etnográfico (cualitativo) y Explicativo (cuantitativo). Como instrumentos, se aplicó encuesta, entrevista y observación directa a 414 personas que visitan los parques de la ciudad. De los resultados se destaca que, en su mayoría, el tiempo libre lo dedican al deporte, actividades del hogar, lectura, televisión y videojuegos; las lecturas preferidas son novela, texto académico, cuento y reportaje; el medio predilecto es el físico; y el promedio de tiempo dedicado a la lectura está entre 1 y 15 minutos. El trabajo se proyecta a la institucionalización de la actividad “Lectura al parque” desde la Universidad de Pamplona.

Palabras clave: hábitos de lectura, población de Pamplona, procesos de lectura, tiempo libre.

Abstract

The objective of the research was to characterize the reading habits of the population of Pamplona. The theoretical contribution was based on the curricular guidelines for the Spanish Language of the Ministry of National Education (MEN) (1998); reading processes, Solé (2002); and reading habits, Sánchez (1987). The investigative approach was mixed, from the ethnographic (qualitative) and Explanatory (quantitative) methods. As instruments, a survey, interview and direct observation were applied to 414 people who visited the city parks. From the results it is highlighted that, for the most part, free time is dedicated to sports, household activities, reading, television and video games; the preferred readings are novel, academic text, short story and report; the preferred environment is physical; and the average time spent reading is between 1 and 15 minutes. The work is projected to the institutionalization of the activity "Reading in the park" from the University of Pamplona.

Keywords: reading habits, population of Pamplona, reading processes, free time.

MICRODIDÁCTICAS DE LA COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS PARA BÁSICA PRIMARIA, SECUNDARIA Y EDUCACIÓN MEDIA DESDE UNA HEURÍSTICA DEL TEXTO ESCRITO

Doris Vanegas Vanegas

dvanegas@unipamplona.edu.co

Sonia Patricia Gómez Silva

sgomez@unipamplona.edu.co

Andre Runée Contreras Roa

andre.contreras@unipamplona.edu.co

Docentes Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación y Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana
Universidad de Pamplona
Colombia

Resumen

La comprensión e interpretación de textos en los diversos niveles educativos, se ha mantenido como realización mecánica de ejercicios después de haberse iniciado la adquisición del sistema lingüístico. No obstante, los resultados de Pruebas Saber en Colombia, y Pisa a nivel internacional, evidencian la necesidad de mediar este tipo de procesos cognitivos y comunicativos. Paralelamente, el escenario disciplinar de la Textolingüística brinda avances significativos en una gramática textual. Razón por la que se emprendió la exploración y diseño de microdidácticas que atiendan los requerimientos formativos para afianzar el proceso lector. Metodológicamente, ha sido viable la aplicación de una heurística del objeto de estudio que ha permitido hallar un punto de encuentro entre conocimiento del texto y discurso. Como resultados tangibles se ha logrado detallar el paso a paso como posible intervención para la comprensión e interpretación textual. Son ejemplo de ello, las microdidácticas diseñadas como el reconocimiento y funcionalidad de los verbos conjugados, el sujeto y el predicado textual; y, la identificación de ambientes textuales y categorías culturales, entre otras. Se espera llevar esta experiencia al aula desde la Práctica pedagógica, para transformar gradualmente el modo como se lee y se vive la experiencia lectora, con impacto en el desempeño académico y su evaluación. **Palabras clave:** Comprensión e interpretación, mediación, microdidácticas, Textolingüística.

Abstract

The comprehension and interpretation of texts at various educational levels has remained as a mechanical performance of exercises after the acquisition of the linguistic system has begun. However, the results of Saber Tests in Colombia, and Pisa at the international level, show the need to mediate this type of cognitive and communicative processes. At the same time, the disciplinary scenario of textolinguistics offers significant advances in a textual grammar. Reason why the exploration and design of microdidactics that meet the training requirements to strengthen the reading process was undertaken. Methodologically, the application of a heuristic of the object of study has been feasible, which has allowed finding a meeting point between knowledge of the text and discourse. As tangible results, it has been possible to detail the step by step as a possible intervention for textual understanding and interpretation. Examples of this are the microdidactics designed as the recognition and functionality of conjugated verbs, the subject and the textual predicate; and, the identification of textual environments and cultural categories, among others. It is expected to bring this experience to the classroom from the Pedagogical Practice, to gradually transform the way in which the reading experience is read and lived, with an impact on academic performance and its evaluation.

Keywords: Comprehension and interpretation, mediation, microdidactics, Textolinguistics.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO SEGÚN LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EXITOSA DE ROBERT STENBERG EN ESTUDIANTES DE QUINTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

Yenny Johanna Calderón Albarracín

yenny.calderon@unipamplona.edu.co

Docente en Licenciatura Humanidades y Lengua Castellana
Estudiante Maestría en Educación, modalidad virtual
Universidad de Pamplona
Colombia

Resumen

La presente investigación en curso tiene como objetivo desarrollar el pensamiento crítico mediante la teoría de la inteligencia exitosa, debido a que esta teoría permite que los estudiantes identifiquen, analicen, evalúen, interpreten lo que sucede alrededor lo que posibilita una mejor comprensión y análisis. La orientación metodológica se basa en lo cualitativo a través de un diseño de investigación acción en el aula, es apto para el desarrollo de este proyecto, la cual se ocupa de detectar una problemática social, se realizará mediante técnicas de recolección de datos, informantes clave donde participan estudiantes, es una investigación tipo participativa y sistemática. Como resultado, se espera lograr el desarrollo óptimo del pensamiento crítico con la aplicación de la teoría de Sternberg, donde se genere transformación académica.

Palabras clave: pensamiento crítico, inteligencia exitosa, identificar, analizar.

Abstract

This ongoing research aims to develop critical thinking through the theory of successful intelligence, because this theory allows students to identify, analyze, evaluate, interpret what is happening around them, which enables a better understanding and analysis. The methodological orientation is based on the qualitative through an action research design in the classroom, it is suitable for the development of this project, which deals with detecting a social problem, it will be carried out through data collection techniques, key informants where students participate, it is a participatory and systematic type of research. As a result, it is expected to achieve the optimal development of critical thinking with the application of Sternberg's theory, where academic transformation is generated.

Keywords: critical thinking, successful intelligence, identify, analyze.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN SEGÚN JOHN DEWEY PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL SISTEMA MUSCULAR A ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DE FISIOTERAPIA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

***Leyla Norahima Vera Arias**

leyla.vera@unipamplona.edu.co

*Docente programa de Fisioterapia

Universidad de Pamplona

Estudiante Maestría en Educación modalidad virtual

Universidad de Pamplona

Colombia

Línea de investigación: Humanidades, inclusión, discurso, cultura y poder

Resumen

La investigación en curso tiene como objetivo analizar el aporte de la teoría del aprendizaje por indagación de John Dewey en la enseñanza y aprendizaje del sistema muscular a estudiantes de segundo semestre de fisioterapia de la Universidad de Pamplona, lo cual se sustenta en la teoría de aprendizaje por indagación del autor en mención, y de los aportes teóricos de French y Russell (2002) en cuanto a las habilidades para la indagación. Se parte desde una metodología de tipo cualitativo, con método investigación acción participante, teniendo como base la entrevista como instrumento para la recolección de datos, como informantes clave se toman los estudiantes y docentes de segundo semestre de la institución mencionada. Como resultado, se pretende reconocer la efectividad de la teoría del aprendizaje por indagación de John Dewey mediante la aplicación de actividades didácticas basadas en tal teoría, para la enseñanza y el aprendizaje del sistema muscular.

Palabras clave: aprendizaje por indagación, sistema muscular, enseñanza aprendizaje, didáctica.

Abstract

The objective of the ongoing research is to analyze the contribution of John Dewey's inquiry learning theory in the teaching and learning of the muscular system to second-semester physiotherapy students at the University of Pamplona, which is based on the learning theory by investigation of the author in question, and of the theoretical contributions of French and Russell (2002) regarding the inquiry skills. It starts from a qualitative methodology, with a participatory action research, based on the interview as an instrument for data collection, as key informants the students and teachers of the second semester of the mentioned institution are taken. As a result, it is intended to recognize the effectiveness of John Dewey's theory of inquiry learning through the application of didactic activities based on such theory, for the teaching and learning of the muscular system.

Keywords: inquiry learning, muscular system, teaching-learning, didactics.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA DESDE UN CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR HACIA LA TRANSFORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICA

Presentación general

Doris Vanegas Vanegas
Sandra Milena Buitrago Rozo

Ponentes por Práctica específica

Jenny Alexandra Flórez
jenny.florez2@unipamplona.edu.co

Francys Mantilla
francys.mantilla@unipamplona.edu.co

Práctica Educativa (Contextualización y Estudio Demográfico) Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (LHLC).

Yenny Johanna Calderón
yenny.calderon@unipamplona.edu.co

Práctica Pedagógica I – Preescolar, LHLC.

Emma Peralta Ruiz
emma.peralta@unipamplona.edu.co

Práctica Pedagógica II – Primaria, LHLC.

Luvi Magaly Hernández
luvi.hernandez@unipamplona.edu.co

Práctica Pedagógica III – Secundaria y Educación Media, LHLC.

Rosa Julia Peña
rosa.pena2@unipamplona.edu.co

Proyecto Práctica Docente, LHLC.

Sandra Milena Buitrago
sandra.buitrago@unipamplona.edu.co

Alba Marina Mogollón
albamogollon@unipamplona.edu.co

Práctica Pedagógica IV Profesional Investigativa- Preescolar -Primaria o Rural, LHLC Práctica Pedagógica I (Preescolar Básica Primaria), LLCC.

Doris Vanegas Vanegas
dvanegas@unipamplona.edu.co

Sonia Patricia Gómez
sgomez@unipamplona.edu.co

André Runée Contreras
andre.contreras@unipamplona.edu.co

Alba Rocío Becerra Riaño
alba.becerra@unipamplona.edu.co

Práctica Pedagógica V – Profesional Investigativa – Básica Secundaria y Media, LHLC.

Práctica Pedagógica 2 (Básica Secundaria y Media), LLCC.

Docentes Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Universidad de Pamplona- Colombia

Línea de investigación: Pedagogía y didáctica en Humanidades, Lengua Castellana y áreas afines

Resumen

La presente macropropuesta busca explicitar el proceso formativo en torno a la Práctica pedagógica que tiene lugar en el Programa de Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona, Colombia. Se enmarca en un currículo problematizador en el que se privilegia el pensamiento analítico-crítico desde la indagación a partir de la pregunta problema y la labor investigativa. El programa ha optado por una denominación coherente con la situación educativa actual y lo requerido por el Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, ha emprendido el proceso de autoevaluación hacia su cualificación. El modelo asumido institucionalmente en cuanto diga lo que hace, haga lo que dice y mejórela, es coherente con el enfoque cualitativo y la intervención acción, principal método elegido para mejorar a nivel académico, investigativo y de extensión con la comunidad. Parte de reconocer el problema con base en el cuestionamiento (diagnóstico); diseña un plan de solución que pone en práctica con uso de la observación, el registro y la revisión permanente; reflexiona sobre los cambios o efectos que se han logrado con una autocrítica permanente del docente. Los resultados se ven reflejados en el modo como el programa ha propuesto una línea formativa de la Práctica en relación con la investigación, los contenidos programáticos, la implementación de los mismos y la realización de una práctica situada, implementada pedagógicamente e investigativamente, evidenciada en diario de campo, que utiliza la metacognición y la reflexión para su transformación pedagógica y socio-humanística.

Palabras clave: Práctica pedagógica, currículo problematizador, formación docente, transformación pedagógica.

Abstract

This macro-proposal seeks to explain the training process around the Pedagogical Practice that takes place in the Humanities and Spanish Language Degree Program at the University of Pamplona, Colombia. It is part of a problematizing curriculum in which analytical-critical thinking is privileged from the inquiry based on the problem question and the investigative work. The program has opted for a denomination consistent with the current educational situation and what is required by the Ministry of National Education. Likewise, it has undertaken the self-assessment process towards its qualification. The institutionally assumed model as soon as you say what you do, do what you say and improve it, is consistent with the qualitative approach and action intervention, the main method chosen to improve at the academic, research and community outreach levels. Part of recognizing the problem based on questioning (diagnosis); designs a solution plan that is put into practice with the use of observation, registration and permanent review; reflects on the changes or effects that have been achieved with a permanent self-criticism of the teacher. The results are reflected in the way in which the program has proposed a training line of the Practice in relation to research, the programmatic contents, their implementation and the realization of a situated practice, implemented pedagogically and investigatively, evidenced in a daily field, which uses metacognition and reflection for its pedagogical and socio-humanistic transformation.

Keywords: Pedagogical practice, problematizing curriculum, teacher training, pedagogical transformation.

Jenny Alexandra Flórez y Francys Mantilla, 162352. Práctica Educativa (Contextualización y Estudio Demográfico), LHLC. Escenario de Observación en Básica Primaria y/o Escuela Nueva. Indagar acerca de las características demográficas de la población escolar, según sus contextos de procedencia y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Yenny Johanna Calderón, 162355. Práctica Pedagógica I – Preescolar, LHLC. Conocer y comprender los procedimientos y modos de realización de los procesos educativos curriculares, pedagógicos, didácticos y evaluativos en Preescolar en relación con el aprestamiento para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Emma Peralta Ruiz, 162359. Práctica Pedagógica II– Primaria, LHLC. Conocer y comprender los procedimientos y modos de realización de los procesos educativos curriculares, pedagógicos, didácticos y evaluativos pertinentes para cada grado de escolaridad básica primaria, según los desarrollos de competencias comunicativas específicas.

Luvi Magaly Hernández, 162362. Práctica Pedagógica III – Secundaria y Educación Media, LHLC. Construir el saber pedagógico, didáctico y curricular sobre el conjunto de grados (6° 7° 8° 9° 10° y 11°), Básica Secundaria y Educación Media, de modo que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean observación y acompañamiento en el aula cohesivo, coherente en relación con la estructura general de estos cursos.

Rosa Julia Peña, 162367. Proyecto Práctica Docente, LHLC. Fundamentar un eje curricular mediante la selección de una teoría relacionada que permita el planteamiento de una propuesta pedagógica para su fortalecimiento en Preescolar, Básica Primaria y Secundaria y Educación Media.

Sandra Milena Buitrago y Alba Marina Mogollón, 162376. Práctica Pedagógica IV Profesional Investigativa- Preescolar -Primaria o Rural, LHLC. Desde la Experiencia con 162287 Práctica Pedagógica I (Preescolar Básica Primaria), LLCC. Desarrollar las competencias para saber el área, saber enseñar el área, saber diseñar y ejecutar los procesos de aprendizaje y saber evaluar el área, teniendo en cuenta los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana y Preescolar dados por el MEN en Colombia.

Doris Vanegas Vanegas, Sonia Patricia Gómez y André Runée Contreras, 162376. Práctica Pedagógica V – Profesional Investigativa – Básica Secundaria y Media, LHLC. Desde la experiencia con 162273. Práctica Pedagógica 2 (Básica Secundaria y Media), LLCC. Desarrollar estructura conceptual de la Pedagogía de las Humanidades y Lengua Castellana para la construcción de procesos de aprendizaje en Básica Secundaria y Educación Media. Diseñar procedimientos y estrategias didácticas para la enseñanza de las Humanidades, la Lengua y la Literatura. Desarrollar las competencias para saber el área, saber enseñar el área, saber diseñar y ejecutar los procesos de aprendizaje y saber evaluar el área, teniendo en cuenta los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana dados por el MEN en Colombia.