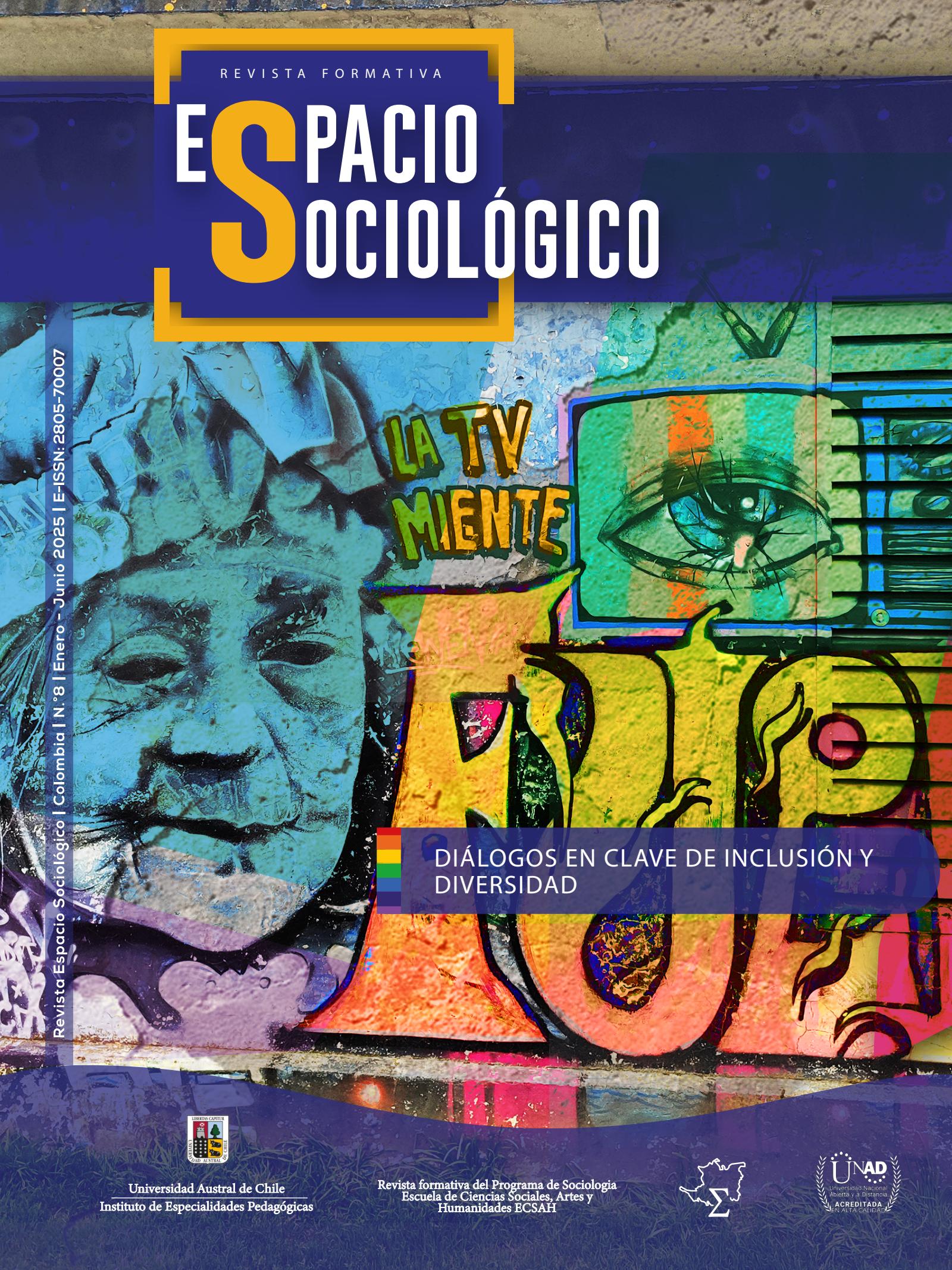


REVISTA FORMATIVA

ESPAZIO SOCIOLOGICO

Revista Espacio Sociológico | Colombia | N.º 8 | Enero - Junio 2025 | E-ISSN: 2805-70007



LA TV
MIENTE

DIÁLOGOS EN CLAVE DE INCLUSIÓN Y
DIVERSIDAD



Universidad Austral de Chile
Instituto de Especialidades Pedagógicas

Revista formativa del Programa de Sociología
Escuela de Ciencias Sociales, Artes y
Humanidades ECSAH



ESPAZIO SOCIOLOGICO

Revista Formativa

Programa de Sociología – Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Número 8. Enero - Julio 2025
E-ISSN: 2805-7007

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora Académica y de Investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de Servicios a Aspirantes, Estudiantes y Egresados

Leonardo Eveleth Sánchez Torres

Vicerrector de Relaciones Intersistémicas e Internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de Inclusión Social para el Desarrollo Regional y la Proyección Comunitaria

Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Juan S. Chiriví Salomón

Líder Nacional Sistema de Gestión de la Investigación

COEDICIÓN

Instituto de Especialidades Pedagógicas
Maestría en Atención a la Diversidad en Contextos Educativos

EDITORAS

Tania Meneses Cabrera
Jacqueline Torres Ruiz

EDITOR INVITADO

Santiago Rodríguez Ponce.
Director Instituto de Especialidades Pedagógicas
Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt

COMITÉ EDITORIAL

Docentes del programa:

Jorge Humberto Ruiz
Sonia Bibiana Rojas Wilches
Carlos Arturo Romero. Líder Nacional Programa de Sociología

Estudiantes:

Juan David Rojas Álvarez

SECTOR EXTERNO

Oscar Domínguez. Sociólogo e Historiador.
Universidad Nacional de Colombia

Fotografía de portada:

Sur de Chile. Archivo fotográfico. Tania Meneses

Corrección de estilo

ASSI Consultores S.A.S.

Diseño editorial

ASSI Consultores S.A.S.

Aviso Legal

Publicación gratuita de libre divulgación. Todos los trabajos e imágenes son producto del ejercicio académico y pedagógico de estudiantes, docentes del Programa de Sociología y sector externo. Cuenta con los permisos de publicación por parte de los autores.

INFORMACIÓN, CORRESPONDENCIA, SUSCRIPCIONES Y CANJE

Revista de Investigación Formativa del Programa de Sociología.
Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades.

Calle 14 sur 14-23 Bogotá, Colombia

Teléfonos: (571)3443700

e-mail: espacio.sociologico@unad.edu.co

La revista puede consultarse en su versión electrónica en: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/sociologico/index>



LICENCIA CREATIVE COMMONS

Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas”, Colombia, 4.0 Internacional. Imágenes tomadas de Freepik, Pexels, Unsplash y Pixabay; todos los créditos corresponden a sus respectivos autores.

9

Inclusion social

Tania Meneses Cabrera
Jacqueline Torres Ruiz

12

Pensarnos con otros

Santiago Rodríguez Ponce

REFLEXIONES
SOCIOLÓGICAS

17

Percepción visual y lectura global.
Una propuesta para la construcción
activa de significados

Pamela A. Millar

53

Integración de los lenguajes: Una
aproximación holística para el
trabajo en educación inicial

Ximena Montenegro González
Brígida Urrutia Rubilar

65

De la masificación de la educación a la generación de datos masivos en plataformas educativas

July Patricia Castiblanco Aldana

84

Tejiendo futuro. Proyecto de vida, por la resocialización y humanización de las personas privadas de la libertad

Ivonne Yineth González Peña
José Uriel Peña Suárez
Luz Yaneth Ovalle Pérez

94

Discriminación y violencia: factores políticos y sociales asociados a los ataques en contra de la comunidad LGBTI en Colombia en el año 2013

Nicoll Esteisy González Molano

EXPERIENCIA SENTIPENSANTE

114

Lo popular como recurso poético y educativo. De Pezoa a Parra. ¿Similitudes o continuidades?

Jesús Lara Coronado

141

Gabriela Mistral: Una pensadora de la matria latinoamericana

Santiago Rodríguez Ponce

147

Reseña

E.P Thompson en chile: Solidaridad, Historia y poesía de un intelectual militante. Ana Amélia M. C. de Melo, Fernando Marcelo de la Cuadra, João Ernani Furtado Filho. Ariadna Ediciones

Leonor Arlen Hernández Fox
Carlos Mario Manrique Arango

151

Reseña

Resonancias de un golpe: Chile 50 años. Gilberto Aranda y Misael López Zapico. Chile. Ediciones Catarata. España

Tania Meneses Cabrera

156

Cuento
Dgunawia 2024

Cenexan Nacogui Gil

162

Reseña
Narda “la niña guardiana”. Obra
de títeres ganadora de premio
Iberoamericano iberescena 2024

Leidy Johanna Rueda Carreño



#PORELDERECHOREEXISTIR

Nos encontramos junto a otros, en el pliegue de una realidad que reimaginamos, tejida con los hilos de quienes aprendemos a reconocernos



Editorial General

Inclusión social

Tania Meneses Cabrera*

Jacqueline Torres Ruiz **

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia

Para citar este artículo:
Meneses-Cabrera, T. y
Torres-Ruiz, J. (2025).
Editorial general.
Inclusión social. *Espacio
Sociológico*, (8), pp. 9-11.

Con esta publicación celebramos el trabajo colaborativo entre el programa de Sociología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia, el Instituto de Especialidades Pedagógicas y la Maestría en Atención a la Diversidad en Contextos Educativos de la Universidad Austral de Chile. Este octavo número de la Revista comparte trabajos de investigación, reflexión y creación desde el enfoque de la inclusión y la diversidad como claves para leer, pensar y reconfigurar nuestras prácticas, educativas y culturales.

La sociedad contemporánea se encuentra tensionada por múltiples paradojas: mientras proliferan discursos sobre inclusión y derechos, persisten estructuras históricas que reproducen exclusión, inequidades, criminalización, discriminación y silenciamientos de ciertos grupos sociales. En este contexto, la producción de conocimiento adquiere un papel crucial: no solo como herramienta de análisis, sino también como vehículo de memoria y cambio social.

En la sección *Reflexiones Sociológicas*, se despliegan análisis que interpelan las bases mismas de la educación inicial y la intervención social. Los cinco artículos reunidos en esta sección abordan, desde una

* Socióloga, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación Docente investigadora, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Doctora en Cultura y Educación Latinoamérica, UARCIS/Chile. Grupo de investigación Cibercultura y Territorio. Dirección editorial de la revista Espacio Sociológico. Correo electrónico: tania.meneses@unad.edu.co

** Socióloga y magíster en Sociología, Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente del Programa de Sociología, UNAD. Coeditora de la revista Espacio Sociológico.

Correo electrónico: jacqueline.torres@unad.edu.co

perspectiva crítica, temas como el lenguaje en la infancia, la lectura como acto colectivo, la gestión educativa y las experiencias de resocialización en contextos carcelarios. Se trata de trabajos que revelan cómo las dinámicas sociales inciden en las posibilidades de transformación.

Primero, el artículo “Lenguajes integrados: una aproximación holística para el trabajo en aula en educación inicial” propone un enfoque complejo en la educación inicial, sustentado en la interacción entre el lenguaje y las matemáticas, desde una mirada multidisciplinaria orientada al desarrollo cognitivo infantil.

Segundo, el texto “Percepción visual y lectura global. Una propuesta para la construcción activa de significados” da continuidad con una perspectiva compleja del proceso de desarrollo de la lectura inicial mediante la combinación de estrategias visuales y territoriales, que posicionan dicho proceso como dinámico, participativo y significativo.

Tercero, el título “De la masificación de la educación a la generación de datos masivos en plataformas educativas” plantea la problematización teórica acerca del papel del maestro en el contexto contemporáneo, permeado por tecnologías y la intensificación de procesos de autonomización del aprendizaje.

Cuarto, artículo “Tejiendo futuro. Proyecto de vida, por la resocialización y humanización de las personas privadas de la libertad en centro penitenciario de Vélez, Santander” nos sitúa en el territorio colombiano, específicamente en Santander, con la experiencia de un proyecto de resocialización de personas privadas de la libertad, con un enfoque inclusivo que integró recomendaciones de política pública y construcción de proyectos de vida para las personas participantes.

Quinto, el artículo “Discriminación y violencia: factores políticos y sociales asociados a los ataques en contra de la comunidad LGBTI en Colombia en el año 2013” pretende explicar el aumento de crímenes de odio y la disminución en las denuncias en la comunidad LGBTIQ+ en Colombia, a partir del análisis de cifras y la normatividad nacional sobre el tema.

En la sección *Experiencias Sentipensantes* apostamos por una lectura situada del pensamiento latinoamericano. El artículo “Gabriela Mistral: una pensadora de la matriz latinoamericana” otorga un renovado protagonismo a esta autora latinoamericana y la poesía popular, que no son solo objeto de estudio, sino formas vivas de resistencia cultural e inclusión social. Esta sección busca abrir espacio a un pensamiento que vincula razón y emoción, saber y sentir, análisis y memoria. Asimismo, el texto “Lo popular como recurso poético y educativo. De Pezoa a Parra. ¿Similitudes o continuidades” pone en diálogo las obras de Carlos Pezoa Véliz y Nicanor Parra, para evidenciar las formas particulares de reconocimiento del lenguaje popular.

Finalmente, en *Espacio Creativo* se comparten expresiones artísticas y culturales que, desde la poesía, la historia, el teatro y la literatura, expanden el campo de lo sociológico.

Desde la Dirección Editorial reafirmamos el compromiso de la revista *Espacio Sociológico* con la construcción de una sociología situada, crítica y transformadora. Esta edición es una invitación a abrir el diálogo, revisar nuestras certezas y pensar colectivamente cómo hacer de la diversidad y la inclusión no solo principios discursivos, sino prácticas vivas. Reiteramos la invitación a escribir para hacer parte de esta voz común y ampliada, que reconoce tanto los saberes académicos como los saberes sociales y comunitarios.

Disfruten de este número colaborativo de norte a sur de América Latina.



Editorial temática

Pensarnos con otros

Santiago Rodríguez Ponce *

Universidad Austral de Chile, Chile

Para citar este artículo:
Rodríguez Ponce, S. (2025). Editorial temática. *Pensarnos con otros. Espacio Sociológico*, (8), pp. 12-14.

Las comunidades humanas compartimos una vocación fundamental: pensarnos y realizarnos con otros. Esta disposición al vínculo no es solo afectiva o práctica, sino profundamente ética. Desde esta perspectiva, la relación con el otro se convierte en el fundamento de la vida social, tal como lo plantea Emmanuel Levinas con su noción de *alteridad radical*: el otro no puede ser reducido a una representación ni a una categoría funcional. Nuestra existencia se constituye en la copresencia, en el estar-siendo-con-otros, condición indispensable para imaginar y construir lo común.

Este número compartido de la revista *Espacio Sociológico* da cuerpo a esa vocación relacional, proponiendo un espacio de pensamiento colectivo, diálogo transnacional y compromiso con las realidades que atraviesan a nuestros territorios. La invitación realizada por la profesora Dra. Tania Meneses se materializa en un trabajo colaborativo entre el Programa de Sociología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, el Instituto de Especialidades Pedagógicas y la Maestría en Atención a la Diversidad en Contextos Educativos de la Universidad Austral de Chile (UAC).

Los textos que aquí se reúnen —notas, reflexiones y artículos— no solo analizan realidades desde una perspectiva crítica, sino que también ensayan formas de intervención, pensamiento situado y producción de conocimiento comprometido con la transformación social. En conjunto,

* Doctor en Educación y Cultura. Director del Instituto de Especialidades Pedagógicas. Magíster en Educación especial y licenciado en Educación. Profesor de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual. Comprometido con la educación inclusiva y amplia experiencia en el campo pedagógico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6644-6676>

Correo electrónico: santiago.rodriguez@uach.cl

estos aportes constituyen un gesto colectivo de resistencia intelectual frente a las desigualdades estructurales, los sistemas excluyentes y las epistemologías dominantes.

A continuación, se presentan las contribuciones de la UAC que conforman este número:

En la sección *Reflexiones Sociológicas*, Ximena Montenegro y Vicky Urrutia, docentes en educación inicial, proponen una reflexión sobre la integración de los lenguajes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su propuesta interdisciplinaria favorece el desarrollo integral de niñas y niños, al tiempo que imagina comunidades educativas más justas, empáticas y territorialmente comprometidas.

Pamela Millar, profesora en un programa de integración escolar, presenta una propuesta pedagógica orientada a estudiantes que enfrentan dificultades con los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura. Su trabajo articula estrategias visuales y territoriales que reafirman la importancia de metodologías inclusivas en contextos de diversidad.

En la sección *Experiencias Sentipensantes*, la nota sobre Gabriela Mistral propone una lectura de su legado desde el pensamiento latinoamericano, al reconocer su aporte a la construcción de una mirada crítica, situada y humanista. Su obra invita a repensar el vínculo entre poesía, pedagogía y justicia social como parte de un proyecto emancipador.

Por último, Jesús Lara nos ofrece una reflexión sobre la dimensión educativa —formal e informal— en la obra de Carlos Pezoa Véliz y Nicanor Parra. Ambos autores rescatan elementos de la cultura popular como ejes de su propuesta literaria, visibilizando saberes que han sido históricamente desplazados del canon y los discursos hegemónicos.

Este número es, ante todo, una invitación a seguir fortaleciendo los vínculos entre nuestros territorios, disciplinas y prácticas. Nos dio mucho gusto conocer las reseñas de libros chilenos como aporte de otras Universidades de la región, así como los otros artículos gestados desde Colombia con disciplina y creatividad, proponiendo temas comunes a la inclusión y la comprensión de lo social desde la diversidad.

En un presente marcado por tensiones sociales, disputas culturales y exclusiones múltiples, el ejercicio colectivo de pensar y escribir desde el sur constituye no solo un gesto académico, sino también un acto político de afirmación y esperanza.



PORELDERECHOAREXISTIR

El verdadero desafío de vivir es sentir lo que sentimos, arder en nuestra propia pasión y avanzar, sin soltarnos, elevados en una existencia entrelazada con el tiempo.

@er2w



**REFLEXIONES
SOCIOLOGICAS**



Percepción visual y lectura global. Una propuesta para la construcción activa de significados

Visual perception and global reading. A proposal for the active construction of meanings

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2025

Fecha de aprobación: 9 de abril de 2025

Pamela A. Millar

Universidad Austral de Chile

Resumen

Este artículo presenta una propuesta pedagógica para el desarrollo de la lectura inicial que, al incluir estrategias de percepción visual, busca ofrecer una experiencia más significativa a estudiantes que han tenido dificultades con métodos tradicionales. Con base en los principios de la percepción visual y la lectura global y desde un enfoque constructivista, se enfatiza en la interacción activa entre maestro, estudiante, texto e imágenes, lo que facilita tanto la adquisición de habilidades lectoras como la construcción de significados. La propuesta se concreta en un libro-álbum ilustrado que incluye una selección cuidadosa de conceptos presentados en un texto intencionado, diseñado para estimular el diálogo y considerar los conocimientos del estudiante. La diagramación y la ilustración incorporan elementos visuales como tipografía, color, estilo, disposición e interacción texto-imagen, lo cual enriquece la comprensión. Este enfoque promueve no solo el aprendizaje de la lectura, sino también el pensamiento crítico y reflexivo. Así, se establece un marco pedagógico que busca transformar la enseñanza de la lectura en un proceso dinámico, participativo y significativo, cultivando el interés por leer y favoreciendo una relación activa con el texto.

Palabras clave:

Enseñanza de la lectura, percepción visual, constructivismo, comprensión lectora

* Este artículo se origina en la investigación “Imágenes y palabras: propuesta pedagógica basada en estrategias de percepción visual como aspecto clave en el desarrollo lector”, cuyo propósito es explorar el potencial de los recursos visuales como herramientas significativas en el aprendizaje de la lectura. Agradezco a mi pareja, por impulsarme siempre a avanzar con confianza y convicción; a mis hijos y a mi familia, por su amor, paciencia y comprensión a lo largo de este camino, y a mis profesores y profesoras de la universidad, por abrirme horizontes nuevos y desafiar a pensar la educación desde otros lugares. Finalmente, a todos los estudiantes que se han cruzado en mi camino, por enseñarme —con cada gesto, pregunta y silencio— que educar es también aprender a mirar con otros ojos.

** Magíster en Atención a la Diversidad en Contextos Educativos, Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt. Formación en diseño gráfico. Profesora del Programa de Integración Escolar en enseñanza media del Liceo Comercial Miramar de Puerto Montt.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0572-4812>

Correo electrónico: pame.millaral@gmail.com

Abstract

This article presents a pedagogical proposal for the development of early reading skills that, by incorporating visual perception strategies, aims to offer a more meaningful and comprehensive experience to students who struggle with traditional methods. Grounded in the principles of visual perception and global reading, and framed within a constructivist approach, the proposal emphasizes active interaction between teacher, student, text, and images to support both the development of reading skills and the construction of meaning. The proposal is embodied in an illustrated picture book featuring a carefully selected set of concepts, presented through intentional text that considers students' prior knowledge and encourages dialogue. Visual elements such as typography, color, layout, and text-image interaction are deliberately designed to enrich comprehension. This approach not only supports the acquisition of reading skills but also fosters critical and reflective thinking. The proposal seeks to transform reading instruction into a dynamic, participatory, and engaging process by integrating visual and verbal resources within a pedagogical framework that promotes both literacy and a deeper connection with reading.

Key Words

Reading instruction, Visual perception, Constructivism, Reading Comprehension.

Introducción

La adquisición de la lectura es una tarea compleja que involucra el desarrollo del lenguaje oral y el dominio del lenguaje escrito (Swartz, 2010). Desde el momento en que la lectura necesitó ser instruida, aparecieron una serie de métodos, los cuales se pueden clasificar en dos grandes categorías: los modelos sintéticos, también llamados ascendentes, que comienzan por unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra, y los modelos analíticos o descendentes que comienzan por la frase o palabra y terminan en la sílaba o letra (Carpio, 2013).

Los modelos que se basan en enfoques sintéticos, estudian los signos y su correspondencia con los sonidos elementales, lo que origina pequeñas lecturas que luego se unen en un conjunto que se transformará en una lectura particular (Braslavsky y Pineau, 2014). A pesar de ser los métodos más ordenados y fáciles de aplicar en el aula, tienen sus desventajas: al partir por enseñar las unidades mínimas, como letras o sílabas, para después llegar a las palabras, se limita la capacidad para comprender lo que se lee, ya que "no tienen en cuenta la significación en el punto de partida, y no llegan necesariamente a ella" (Braslavsky y Pineau, 2014, p. 44).

¹ La conversación completa está disponible en el siguiente enlace: https://fb.watch/vnrKhFQ_Eq/

En contraste, los métodos analíticos consideran el significado global de la palabra. De acuerdo con la teoría de lectura global presentada principalmente por Decroly, el acceso al significado comienza con la percepción visual de la palabra o frase, la cual es interpretada mentalmente accediendo a los conocimientos previos de cada persona. La forma en que la mente accede a la información escrita tiene una directa relación con la palabra como imagen, y para que exista comprensión se deben considerar unidades completas (palabras, frases, oraciones), ya que estos tienen significados concretos (Decroly y Boon, 1958). Estos métodos han dado resultados positivos al ser aplicados a estudiantes con dificultades, debido a que la enseñanza es activa, natural, positiva y motivante, ya que considera las características psicológicas y forma de pensar del niño (Arteaga et al., 2019).

Al examinar la percepción de la palabra en su estructura global, es necesario considerar la forma en que ésta es representada en el medio visual. El texto escrito entrega información implícita a través de recursos visuales, en palabras de Mitchell: "todos los medios son mixtos, ya que combinan diferentes códigos, convenciones discursivas, canales y modos sensoriales y cognitivos" (Mitchell, 2009, p.88). Texto e imagen, aunque parecieran ser estructuras representativas diferentes, suelen yuxtaponerse, mezclarse o separarse; interactúan constantemente dependiendo del propósito o la intención comunicativa. El medio de la escritura desmantela la posibilidad de una imagen pura y de un texto puro. "La escritura, en su forma física y gráfica, constituye una sutura inseparable de lo visual y de lo verbal, la imagen-texto encarnada" (Mitchell, 2009, p.89).

La experiencia visual se revela como un espectáculo dinámico, donde la percepción del estímulo visual representa solo una fracción de un sistema interpretativo de alta complejidad. Este sistema, como señala Arnheim (2006), desencadena una interacción de diversos factores que, aunque a menudo pasan desapercibidos, configuran un juego recíproco de tensiones dirigidas. Estas tensiones, identificadas como fuerzas psicológicas, abarcan aspectos como el tamaño, la forma, la ubicación y el color, ejerciendo una influencia constante en las imágenes estáticas y, por ende, incidiendo directamente en la interpretación del observador.

En esta investigación se otorga una atención meticulosa de estos aspectos, con el objetivo de incorporarlos en el desarrollo del material que se utilizará en las etapas iniciales del proceso de adquisición de la lectura, en el cual, según Decroly (1928), los niños asimilan las palabras de manera globalizada antes de enfrentarse a la tarea de decodificación. En este estadio se revela una alta sensibilidad hacia las interpretaciones extralingüísticas del texto.

La perspectiva adoptada busca enriquecer el acceso al significado del texto mediante la incorporación de elementos visuales que favorezcan su comprensión. Estos elementos constituirán una parte fundamental de la presentación visual del texto, abarcando aspectos cruciales como el tamaño y la forma de la tipografía, la ubicación estratégica de los elementos en el espacio, la paleta de colores empleada, la inclusión de imágenes complementarias al texto y la interacción entre éstos, entre otros. Este enfoque integral de la presentación visual pretende potenciar la comprensión del contenido textual, reconociendo la importancia de la sinergia entre los elementos visuales y el mensaje textual para una experiencia de lectura más efectiva y enriquecedora.

En esta línea, es importante destacar que leer no es solo decodificar letras, sino que es parte de un proceso más complejo que desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas. Leer es un proceso interactivo, donde el lector intenta satisfacer objetivos precisos que guían su lectura, es decir, se lee con alguna finalidad (Solé, 1998). Esta finalidad puede ser muy diversa y distinta entre un lector y otro, por lo que se puede afirmar que la interpretación de cada lectura proporciona una experiencia única de interacción entre el lector y el texto percibido de manera visual. A través de esta interpretación interna de un mensaje transmitido por un emisor ausente, el lector construye significados únicos guiados por sus propios objetivos.

Aquí radica la importancia en que el proceso de adquisición de la lectura sea de carácter constructivista y considere la interacción entre individuos, que sea un proceso dinámico, social y dialógico. Lev Vygotsky destaca la participación social como un factor muy influyente en el desarrollo cognoscitivo, afirmando que los niños aprenden en la interacción social, y que las actividades participativas les permiten internalizar los modos

de pensar y actuar de la sociedad, apropiándose de sus usos. "Vygotsky recalca que el lenguaje no sólo era una expresión del conocimiento y el pensamiento, sino un medio esencial para aprender y pensar el mundo" (Papalia et al., 2012, p. 34). Así, la interacción entre maestro y estudiante influirá directamente en el proceso de adquisición de la lectura. Vargas (2016) hace referencia al dialogismo como elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que apunta hacia el descubrimiento y comprensión, mejora el conocimiento, la inteligencia y sensibilidad de quienes forman parte de él. Así, el diálogo se concibe como una herramienta necesaria para la comprensión, que no debiera dejarse fuera de ningún contexto pedagógico, mucho menos en la adquisición de las habilidades lectoras, que son la base de muchos aprendizajes futuros en diferentes áreas.

El objetivo de esta investigación es proponer estrategias pedagógicas que, al incluir recursos de carácter visual, fomenten una experiencia de lectura más significativa y motivadora para los estudiantes. Se examinarán diversos factores que, al combinarse, podrían facilitar una práctica de lectura que resulte estimulante y comprensiva. Se considerarán las estructuras representativas visuales, que corresponden a la presentación del texto en el soporte, y las imágenes que lo acompañan e interactúan con él, considerándose ambas como un conjunto llamado imagen-texto. De esta forma, se abordará la percepción global del texto basado en el método analítico y se considerarán las diferentes interacciones que puedan surgir entre las rutas de acceso al significado. Desde una perspectiva constructivista, se enfatizará la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento en conjunto con el maestro, buscando establecer un entorno educativo enriquecedor que estimule el pensamiento crítico y la autonomía. En este sentido la elección del texto será fundamental, ya que se busca que estudiante y maestro compartan el análisis crítico de lo leído, interpretando el contenido a través de la conversación, logrando así una comprensión más profunda y, de esta forma, un aprendizaje más significativo.

Desarrollo

El análisis detallado de los métodos de enseñanza de la lectura y sus implicaciones en el aprendizaje nos permite identificar tanto las limitaciones de los enfoques tradicionales como las oportunidades que ofrecen alternativas más interactivas y visuales. Este recorrido teórico es fundamental para fundamentar la propuesta pedagógica que se presenta a continuación, orientada a enriquecer la experiencia lectora desde una perspectiva constructivista y multisensorial.

Limitaciones de los métodos sintéticos y la importancia del enfoque global e interactivo de la lectura

Diversos autores como Decroly y Boon (1968), Solé (1998) y Braslavsky y Pineau (2014) han analizado los métodos que se utilizan en la enseñanza formal de la lectura, encontrando ventajas y desventajas que se especifican a continuación.

Métodos sintéticos

Hacen referencia a la ruta fonológica de acceso a la palabra, parten con la decodificación de las unidades subléxicas, y, una vez que se consigue la mecanización de esta se procede a analizar el sentido de lo leído. Los métodos sintéticos destacan por ser progresivos, ahorrando esfuerzos al niño para aprenderlo y al maestro para enseñarlo, lo que permite su aplicación en salas de clases numerosas. Sin embargo, pueden presentarse dificultades para articular sonidos de forma aislada, y la repetición de éstos carece de sentido, por lo que genera desinterés y adormece la capacidad para entender lo que se lee.

Métodos analíticos

Utilizan la ruta visual o global de la palabra y parten de unidades completas con significados, para después descomponerlo y acceder a los sonidos individuales que corresponden a cada grafema. Destacan por despertar mayor interés, ya que consideran los conocimientos previos y

el contexto de los estudiantes, generando aprendizajes más significativos. Desde el inicio del aprendizaje se ejercita la comprensión lectora y rescata los aspectos visuales del texto escrito, permitiendo leer incluso antes de lograr la decodificación fonética. Como desventaja, es posible señalar que es complejo de aplicar en salas de clases numerosas, ya que no considera un orden específico de aprendizajes, haciendo difícil que el maestro pueda atender las necesidades de cada estudiante de manera personalizada.

Perspectiva interactiva de la lectura

Las aulas de hoy en día incorporan a una gran diversidad de estudiantes que requieren estrategias flexibles que puedan satisfacer las necesidades de todos ellos, por lo cual la perspectiva interactiva podría tomarse como un modelo que permita el tránsito entre varias metodologías. Isabel Solé (1998) explica que cuando un lector se enfrenta a un texto, los elementos que lo componen generan expectativas en distintos niveles, como el de las letras y las palabras. La información procesada en cada uno de estos niveles sirve como entrada para el siguiente, formando así un proceso ascendente donde la información se propaga hacia niveles más elevados. Simultáneamente, el texto crea expectativas a nivel semántico, relacionadas con su significado global. Estas expectativas guían la lectura y buscan confirmación en indicadores de niveles inferiores, como el léxico, la sintaxis y lo grafo-fónico, en un proceso descendente. Por lo tanto, el lector emplea su conocimiento del mundo y del texto para construir una interpretación.

Es importante reconocer que cada estudiante puede transitar entre diferentes metodologías, según su nivel de avance, conocimiento y comodidad con la lectura. De esta manera, mediante la perspectiva interactiva, se permite una flexibilidad en el método pedagógico, adaptándolo a las necesidades individuales de los estudiantes y brindándoles un ambiente propicio para su desarrollo lector.

Por tanto, se sugiere tomar de base la ruta de acceso visual a la palabra, es decir, un método de tipo analítico, pero sin dejar de lado las interacciones fonéticas que se realicen durante el proceso. Este método analiza la palabra en su totalidad, la cual se compara con las representaciones visuales almacenadas en la memoria accediendo directamente al significado.

Heterogeneidad de estructuras representativas y su impacto en la transmisión de significados y mensajes

En el mundo del lenguaje escrito, la palabra es el puente entre el pensamiento y el lenguaje visible. Cada vez que un mensaje es transmitido mediante palabras escritas, se establece una conexión única entre el emisor y el receptor. La complejidad de esta interacción radica en que el receptor no solo percibe la palabra, sino que también la interpreta, dándole un significado profundo y personal, moldeado por su contexto y experiencias previas. Simplificar la lectura a una mera decodificación carece de sentido, ya que la palabra por sí misma no tiene existencia; es una réplica o corporeización de algo (Sanders, 1986). La palabra vive en la mente de quien la usa, y es así como nuestro pensamiento se estructura a través de signos.

La lectura implica la percepción visual de los signos, es decir, del texto, y está influenciada por diversos factores que contribuyen a una interpretación mental del mensaje. Berta Braslavsky (2008) plantea que existe una progresión en la adquisición de la lectura, y en su primera etapa se destaca la ilustración como una clave importante, ya que, mediante el uso de imágenes visuales, los estudiantes pueden recordar y recrear el texto de manera más efectiva, lo que les brinda una comprensión más profunda del contenido y facilita su habilidad para asociar el lenguaje escrito con experiencias visuales significativas compartidas con el maestro. En este contexto, tanto el texto como la imagen son percibidos visualmente y funcionan como medios para la representación de mensajes y significados. Ambos actúan como formas de mediación entre la interpretabilidad propia del signo y el resultado del intérprete.

Desde una perspectiva semántica, no hay diferencias esenciales entre textos e imágenes, sino más bien entre los medios visuales y verbales en términos de tipos, formas y materiales de representación utilizados según las tradiciones institucionales (Alberdi, 2016). Tanto el texto como la imagen son medios de comunicación que permiten la representación de mensajes y significados. Ambos actúan como formas de mediación entre la interpretabilidad inherente del signo y el resultado de la interpretación individual del lector.

Bajo esta mirada, en palabras de Mitchell (2009), existe una heterogeneidad de estructuras representativas tanto en el ámbito visual como en el legible, lo que implica que la forma en que las palabras y las imágenes se yuxtaponen, se mezclan o se separan adquiere una gran importancia. Esta interacción entre palabras e imágenes no solo influye en la estética y la retórica, sino que también juega un papel crucial en la transmisión de significados y mensajes. En este sentido, es relevante destacar que no existen medios puramente visuales o textuales. Tanto el texto como la imagen se entrelazan para crear un lenguaje visual y textual enriquecido. Los medios de comunicación son inherentemente mixtos, utilizan diferentes códigos, convenciones discursivas y canales de expresión.

El concepto de medio visual o verbal como un campo de representación heterogéneo, donde la imagen y el texto se entrelazan, ha persistido como una tradición teórica a lo largo del tiempo. Esta idea ha mantenido como una característica fundamental en la poética, la retórica, la estética y la semiótica (Mitchell, 2009). La noción de imagen-texto desarrollada por Mitchell, ejemplifica esta heterogeneidad discursiva, al mostrar como la interacción entre ambos elementos genera una riqueza significativa que favorece una comprensión más profunda y compleja de la comunicación.

Importancia de la utilización de libros ilustrados en las fases iniciales de la lectura

La incorporación de recursos visuales en el proceso de enseñanza de la lectura representa una valiosa herramienta que ayuda en los complejos procesos de alfabetización, optimizando el acceso a significados textuales. En este contexto, los libros ilustrados no solo desempeñan un papel fundamental al proporcionar un entorno enriquecido con imágenes que complementan y amplían el significado del texto escrito, sino que también abren un espacio propicio para la manipulación visual de palabras escritas y letras. Esta interacción entre textos e imágenes ofrece a los estudiantes la oportunidad de explorar el potencial completo de su capacidad visual, permitiéndoles construir asociaciones enriquecedoras entre la representación gráfica y la expresión textual.

En este contexto, es importante mencionar que existe una teoría que sugiere que la cognición implica la actividad de dos subsistemas distintos: uno verbal, especializado en el lenguaje, y otro no verbal, que procesa elementos no lingüísticos como las imágenes. Según la Teoría de la Codificación Dual (DCT, por sus siglas en inglés), los sistemas cognitivos están compuestos por unidades representativas internas que se activan al reconocer, manipular o pensar en palabras o cosas. Las representaciones son específicas para cada modalidad, lo que significa que difieren para los estímulos visuales, auditivos y táctiles del lenguaje y los objetos. Funcionan de manera independiente pero cooperativa (Paivio, 2006). De este modo, cuando una persona recibe información visual, ésta se ejecutará en el sistema visual, y cuando se recibe una información verbal, se procesa en el sistema verbal. La DCT plantea que ambos sistemas son aditivos, es decir, que la memoria y comprensión aumentan cuando ambos trabajan en conjunto. Al incluir imágenes y elementos visuales en un texto, se estimula una comprensión más profunda, facilitando un acceso más efectivo a la memoria.

Las investigaciones comprueban que al utilizar libros ilustrados, no solo se accede a una mejor comprensión de los significados, sino que también influyen positivamente en la percepción que tienen los estudiantes hacia la lectura (Roslina, 2017).

Utilización de recursos de percepción visual para mejorar la enseñanza de la lectura

La noción de que las habilidades de percepción visual desempeñan un papel en el proceso de lectura no es nueva, aunque sigue siendo un área de investigación relativamente poco explorada. Estudios como el de Bellocchi et al. (2017) han recopilado datos que arrojan luz sobre la relación entre las habilidades de percepción visual y el desarrollo de las habilidades lectoras. Se ha observado que aspectos como la percepción visoespacial desempeñan un papel crucial en la predicción del éxito en la adquisición de la lectura (Franceschini et al., 2012). La investigación muestra que los niños que presentan un bajo desempeño durante los dos primeros años del aprendizaje lector presentaban mayores dificultades en

habilidades visoespaciales, búsqueda de elementos visuales y seguimiento de instrucciones visoespaciales durante sus años de preescolar. Investigaciones adicionales han revelado que las personas que presentan dislexia pueden experimentar déficits en el procesamiento visual que no están relacionados con sus habilidades fonológicas (Bosse et al., 2007). Asimismo, se ha descubierto que las alteraciones en la sensibilidad a los contrastes visuales pueden obstaculizar la percepción adecuada de letras y palabras (Lovegrove et al., 1980). Esto, a su vez, contribuye a la fatiga visual durante la lectura, además de manifestar dificultades en la atención visual, como se ha señalado en estudios posteriores (Vasisht et al., 2013).

Por lo tanto, la lectura efectiva de palabras escritas depende en gran medida del desarrollo de habilidades visuales sólidas. Las reglas de conversión grafema-fonema, que son esenciales para la lectura, requieren una percepción precisa de los símbolos visuales, lo cual, a su vez, exige una atención visual focalizada y selectiva (Bellocchi et al., 2017).

Es importante tener en cuenta que la experiencia de ver no se limita al estímulo visual en sí, sino que involucra un complejo sistema en el que intervienen diferentes factores que influyen en la interpretación de las imágenes estáticas (Arnheim et al., 2006). Estas tensiones juegan un papel relevante en la iniciación a la lectura, ya que los niños pueden percibir las palabras como imágenes y están más sensibles a las interpretaciones extralingüísticas de un texto antes de acceder a la decodificación. Por lo tanto, es fundamental considerar la interacción entre la percepción visual y la lectura, dado que estos elementos pueden ser aprovechados de manera efectiva en el proceso de enseñanza de la lectura. Con el objetivo de comprender cómo las fuerzas psicológicas, junto a la interacción entre texto e imagen, pueden influir en la adquisición y comprensión lectora, se presentan a continuación algunos puntos relevantes.

La Mirada

El sentido de la vista se encarga de recolectar la información visual presente en el entorno, a través de movimientos sacádicos que captan pequeñas áreas en sucesión, permitiendo que el cerebro una estas pequeñas

partes generando internamente un completo mapa mental. La realidad no se percibe de manera estática, ya que los ojos se mueven constantemente en busca de elementos interesantes o útiles, filtrando una gran cantidad de datos irrelevantes. Ante la gran cantidad de estímulos visuales, el cerebro ha evolucionado para priorizar y seleccionar lo que necesita o desea ver, lo que conlleva a una interpretación subjetiva de la información, influida por la mentalidad, las preferencias, los estados de ánimo y los conocimientos previos de cada individuo. La mirada, en consecuencia, se convierte en un instrumento poderoso que refleja la actividad inquisitiva y ambulante de la visión (Nieto, 2017).

En este contexto, los elementos gráficos tienen un gran potencial para atraer la mirada, provocar sensaciones, activar recuerdos o, simplemente, redirigir la vista hacia algo más interesante o significativo. Aquí radica la importancia de utilizar estratégicamente estos recursos visuales con el propósito de mejorar el acceso al significado de lo que se lee. Conscientes de la influencia de los recursos visuales en el proceso de lectura, es fundamental aprovecharlos en el ámbito educativo con un propósito definido, facilitando así la comprensión y asimilación de la información por parte de los estudiantes. Al hacer un uso efectivo de estos elementos, los educadores pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando a los estudiantes una experiencia de lectura más significativa y enriquecedora.

Psicología de la Gestalt

A principios del siglo XIX, un grupo de psicólogos alemanes estudió la forma en que el cerebro humano interpreta la información visual. Acuñaron la Teoría de la Gestalt, la cual, mediante principios específicos, busca analizar cómo el cerebro agrupa elementos en unidades más grandes (Lupton, 2019). A través de diversas investigaciones, demostraron que la agrupación de elementos visuales es un proceso inherentemente activo en la percepción humana, y que las unidades individuales adquieren significados distintos cuando se encuentran agrupadas en conjuntos más amplios. En síntesis, la evidencia respalda la noción de que el todo es más que la mera suma de sus partes.

En el ámbito de la representación visual, las imágenes adquieren su significado a través de la interacción entre sus componentes y la mente del observador. En sistemas de íconos, por ejemplo, el significado concreto emerge de la combinación mental de elementos geométricos. En el caso del lenguaje escrito, la combinación específica de letras forma palabras con significados particulares, y la interacción sintáctica de estas palabras con otras puede incluso modificar su sentido inicial. Así, la manera en que las partes se relacionan con el todo desempeña un papel fundamental en la construcción de significados en la mente del individuo, tanto en el ámbito visual como en el textual.

Debido a la gran cantidad de estímulos y con el fin de lograr una economía cognitiva, el observador busca entender lo que se le presenta de la manera más sencilla posible. Por ello, el cerebro agrupa los elementos en un orden determinado, con el objeto de minimizar el número de objetos en una escena. De esta forma, la mente percibe ciertos rasgos estructurales determinados a partir del esquema total (Arnheim et al., 2006), explicando así el *Principio de la Simplicidad*.

Ovide Decroly, en línea con la Teoría de la Gestalt, destaca la relevancia de las experiencias taquítoscópicas como una fuente de interesantes hallazgos que concuerdan con dicho principio. Estas experiencias han permitido evidenciar que el cerebro humano es capaz de reconocer el significado de palabras y frases completas a partir de determinados elementos que las componen, incluso cuando el texto se encuentra en malas condiciones de visibilidad o está mal escrito. Esto pone de manifiesto que el cerebro tiende a buscar patrones y estructuras significativas, incluso en situaciones visuales complejas o con información incompleta. Así, a pesar de las dificultades visuales presentes, ciertos elementos clave de las palabras o frases son reconocibles y suficientes para comprender el mensaje general (Decroly, 1928). Estos resultados respaldan la idea de que el sistema perceptual humano tiende a simplificar la percepción visual para acceder al mensaje, lo cual tiene importantes implicaciones tanto en el ámbito educativo como en el proceso de comprensión lectora. En este proceso, el cerebro busca la esencia del mensaje, ya sea a través de palabras o imágenes, destacando su capacidad para reconocer patrones y estructuras coherentes en ambos medios.

Dentro de este contexto, varios principios de la Teoría de la Gestalt juegan un papel crucial en la percepción visual y cognitiva. El *Principio de Proximidad* establece que los elementos cercanos tienden a agruparse en conjuntos. Por su parte, el *Principio de Dirección* común sostiene que los elementos que se mueven o cambian juntos también se agruparán, mientras que cualquier elemento que se desvíe del patrón destacará. Además, el *Principio de Cierre y Continuación* impulsa al individuo a completar mentalmente espacios vacíos en figuras regulares o patrones, un proceso aplicable a la comprensión de ideas. En este sentido, a medida que se accede a un mensaje, la mente va construyendo un hilo conductor que permite inferir aspectos adicionales del contenido que se presentará. Estos principios perceptuales y cognitivos otorgan sentido a la información visual y conceptual, facilitando tanto la comprensión como el procesamiento de la información presentada (Lupton, 2019).

Por ello, resulta imprescindible emplear estrategias visuales planificadas para agrupar las ideas representadas mediante la imagen o la palabra. Al aplicar los principios como la Proximidad y la Dirección Común, se puede lograr una disposición visual coherente y organizada de los elementos, lo cual favorece un acceso más eficiente y directo en la comprensión. Se promueve así la agrupación de conceptos relacionados, estableciendo conexiones visuales que guían la mente del lector hacia una interpretación más unificada y holística de la información.

Finalmente, es posible concluir que la mejor representación de una idea será la que omite el detalle innecesario y escoja características reveladoras, de manera que los datos pertinentes sean comunicados a los ojos sin ambigüedad (Arnheim et al., 2006).

Selectividad Perceptiva

Cuando la visión se busca algo en específico, los recursos cognitivos se centran en esa tarea, dejando de lado los detalles irrelevantes. Como señala Lupton (2019), la visión es un proceso activo y dirigido hacia un objetivo, lo que permite reservar la atención para la información valiosa. En este sentido, es esencial que, antes de exponer a un estudiante a un texto,

se realice una introducción adecuada del tema, se fomente un diálogo en torno a las palabras presentes y se contextualice la experiencia que se llevará a cabo. Un ejemplo sencillo de esto puede darse cuando un niño leer un cuento que contiene la palabra "gato". Cuando el niño se encuentra con la palabra "gato" en el cuento, su conocimiento previo le permite anticiparla, activando su memoria visual y auditiva asociada con esa palabra. Al reconocer algunos patrones familiares, como la "g" al inicio y la combinación de letras "a-t-o", el niño puede decodificar la palabra más fácilmente. Además, la familiaridad con la palabra le ayuda a comprender su significado y cómo se relaciona con el resto del cuento.

Tipografía

Considerando que las palabras son clave para transmitir significado, es crucial abordar el tema de la tipografía en la percepción visual de las mismas. Como explica la diseñadora gráfica y especialista en legibilidad Anne Bessemans (2016a), las decisiones sobre tipografías utilizadas en los materiales para los primeros lectores a menudo están basadas en la intuición y la tradición, lo que necesita un examen más detenido. Recalca la necesidad de que científicos y diseñadores trabajen colaborativamente para desarrollar una mentalidad tipográfica clara, ya que los estudios referentes a la legibilidad en los textos para niños es muy escasa.

Las letras serif (con serif) y sans serif (sin serif) son dos estilos tipográficos distintos que desempeñan un papel importante en la presentación visual del texto. Las letras serif se caracterizan por la presencia de pequeños trazos ornamentales al final de las líneas principales de las letras, conocidos como serifas. Estas serifas a menudo confieren a las letras un aspecto más clásico y formal. Por otro lado, las letras sans serif carecen de estas serifas, lo que les otorga una apariencia más limpia y moderna. A pesar de que la tradición muestra que la mayoría de los textos destinados a la población infantil utilizan caracteres simétricos, simples y sin serifas, debido a que éstos se asemejan más a la escritura manuscrita enseñada en las escuelas, la investigación formal realizada por Bessemans (2016b) revela algo diferente. Al estudiar el ritmo en ambos estilos tipográficos, se descubrió que las tipografías sans serif son heterogéneas en ritmo y

homogéneas en sus formas, a diferencia de las tipografías serif, en las cuales estas características se manifiestan de manera inversa, es decir, mayor homogeneidad en ritmo y mayor heterogeneidad en forma (figura 1). Los niños sin problemas de visión cometen menos errores en la lectura de textos presentados en tipografía serif, debido a que cada letra es más distingible entre las demás y posee características propias, al contrario que en la escritura sans serif que muchas veces utiliza caracteres infantiles donde las letras son más parecidas entre sí. Por esto, se puede concluir que, en términos de legibilidad, la heterogeneidad en el ritmo es más relevante que en la forma. La heterogeneidad en la forma permite la posibilidad de reflejo, lo que puede causar confusión. En cambio, las serifas y los contrastes hacen que el reflejo sea imposible (figura 2).



Figura 1.

Comparación de homogeneidad y heterogeneidad entre el ritmo y la forma, entre tipografías sans serif y serif respectivamente

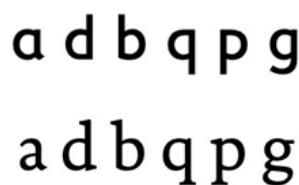


Fuente: adaptado de "Typefaces for Children's Reading" (p. 6), por A. Bassemans, 2016b, *TMG Journal for Media History*, 19(2).



Figura 2.

Comparación entre letras en tipografía sin serif *Gill Sans Infant Std regular* (arriba) y con serif *Georgia regular* (abajo)



Fuente: elaboración propia.

Semiotica y Constructivismo

El sentido de una palabra es inherentemente mental, ya que, a pesar de tener significados definidos arbitrariamente por las normas lingüísticas, pueden adquirir connotaciones completamente distintas según el contexto. Según Boysson-Barddies (2007) todos los elementos lingüísticos dependen del contexto, y el sentido de las palabras solo puede determinarse dentro del sistema que las organiza. Esto implica que las palabras, cuando están aisladas, carecen de significado por sí mismas; son esencialmente vacías. Por esta razón, la semiótica —que se puede entender de manera simplificada como el estudio de los signos— se vuelve fundamental.

Todas las palabras, oraciones, libros y otros signos convencionales son símbolos. Hablamos de escribir o de pronunciar la palabra *hombre*, pero lo que pronunciamos o escribimos es solamente una *réplica* o corporeización de la palabra. La palabra en sí misma no tiene existencia. (Sanders, 1974, p. 55)

Esto plantea un desafío significativo: se debe enseñar a los niños a leer palabras que realmente contengan significación, situadas dentro de un contexto que las complemente.

El símbolo, en este caso la palabra, está conectado directamente con la mente que lo interpreta, sin la cual no existiría, ya que la palabra vive en la mente de quienes la usan. El ser humano organiza sus ideas mediante palabras, por lo que es pertinente decir que piensa en signos. Aquí radica la importancia de que todo lo que respecte al uso del lenguaje sea considerado a través de la semiótica. A través del uso, el significado de cada símbolo crece y se transforma mediante la práctica social (Sanders, 1974).

En este contexto, se destaca la relevancia del enfoque constructivista, el cual ha tenido y sigue teniendo un impacto significativo en el aprendizaje escolar en todos los niveles educativos. Desde esta perspectiva, se reconoce la importancia del entorno del estudiante, abordando el aprendizaje como un proceso activo por parte del niño, caracterizado por la vinculación, extensión, restauración e interpretación, permitiendo así la construcción de conocimiento, a partir de los recursos de la experiencia y la información recibida (Pérez y Juan, 2010).

El maestro será entonces un mediador, encargado de organizar la información que se va a transmitir. Para ello, debe recurrir al lenguaje hablado, al diálogo: un aprendizaje basado en la socialización. Vargas (2016) hace referencia al dialogismo como elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que apunta hacia el descubrimiento y comprensión, y que mejora el conocimiento, la inteligencia y sensibilidad de quienes forman parte de él.

Propuesta

La lectura en las fases iniciales puede presentar desafíos, especialmente para estudiantes con dificultades de aprendizaje o niveles iniciales de alfabetización. Por ello, se resalta la importancia de la innovación pedagógica como respuesta a la diversidad de necesidades educativas en el aula. Esta propuesta pedagógica prioriza el método analítico de enseñanza de la lectura, con el uso estratégico de recursos visuales, reconociendo que el aprendizaje se enriquece mediante un enfoque multisensorial. La manipulación consciente de estímulos visuales no solo motiva a los estudiantes, sino que también facilita una comprensión profunda y retención efectiva del conocimiento.

Se valora la interacción oral entre docente y estudiante como medio para conferir significado a la lectura, considerando las estrategias mentales individuales de los alumnos al trabajar con palabras, letras, frases y oraciones. Cuando el contenido se presenta en un contexto significativo y se guía al estudiante para reconocer mensajes, se genera un mayor sentido de propósito y relevancia en la lectura, aumentando la motivación e interés por comprender el texto.

La incorporación consciente de recursos visuales en el ámbito educativo se revela como una herramienta poderosa para mejorar la enseñanza de la lectura. La interacción entre imágenes y texto enriquece la experiencia de aprendizaje, estimula la imaginación y el pensamiento crítico, propiciando una comprensión más completa y significativa. Estos recursos visuales potencian la capacidad de los estudiantes para captar y analizar información de manera holística, ofreciendo así un proceso lector más enriquecedor y gratificante.

La utilización estratégica de recursos visuales para agrupar las ideas, guiada por los principios de la Gestalt, es fundamental para lograr un acceso óptimo y una comprensión más profunda de la información. Estas estrategias visuales planificadas facilitan la asimilación del contenido de manera más efectiva, brindando una experiencia de lectura enriquecedora y significativa para los receptores del mensaje.

La presentación de textos minuciosamente desarrollados, que incorporan recursos específicos de percepción visual, podría ser una estrategia efectiva para mejorar el aprendizaje de la lectura en estudiantes que enfrentan dificultades. Esta propuesta va más allá de la representación visual de las palabras escritas y de la percepción de sus componentes gráficos, abarcando también el entorno en el que se presenta el texto. En este contexto, la consideración de factores visuales clave —como la legibilidad de la tipografía, el espaciado adecuado entre palabras y líneas, el uso de imágenes complementarias, así como la elección de colores y diseños visuales apropiados— puede desempeñar un papel fundamental en la facilitación del proceso de lectura.

Estos elementos visuales pueden ayudar a los estudiantes a procesar y comprender el contenido de manera más efectiva, reduciendo las barreras que enfrentan en su camino hacia la alfabetización. Paralelamente, se destaca la forma en que maestro y estudiante puedan interactuar mediante el diálogo, construyendo significados a través de lo observado y lo leído.

La propuesta que se plantea se centra en el diseño y producción de un libro-álbum ilustrado, meticulosamente estructurado en 10 sesiones. Cada una de ellas se enfocara en la exploración, análisis y comprensión de 10 palabras o conceptos claves. Este enfoque pedagógico busca no solo diversificar el contenido presentado, sino también personalizar la experiencia de aprendizaje para cada estudiante.

En este contexto, el maestro desempeñará un papel crucial al ofrecer una guía individualizada al estudiante que ha enfrentado dificultades con los métodos de enseñanza convencionales empleados en el aula. Esta adaptación personalizada está orientada a atender las necesidades específicas de cada aprendiz, reconociendo y respondiendo a sus particularidades de aprendizaje, promoviendo así un entorno educativo inclusivo y centrado en el estudiante.

Antes de abordar el contenido principal del texto, es esencial establecer una conexión entre los conocimientos y experiencias del estudiante y los nuevos conceptos que se presentarán. La etapa previa a la lectura se configura, así como un espacio introductorio en el que se estimulan la experiencia personal del alumno y su motivación, facilitando una transición fluida hacia el análisis y la comprensión más profunda del texto.

Previo a la lectura

Al sumergirse en la lectura de un texto, la relación entre los conocimientos previos y la motivación desempeña un papel fundamental. Estos dos componentes actúan como el fundamento sobre el cual se edifica la comprensión lectora (Suárez, 2023).

La relevancia de estas actividades se refleja en las palabras de Suárez (2023), quien sostiene que la fase anterior a la lectura es crucial para involucrar a los estudiantes en su proceso formativo. Estas instancias no solo preparan mentalmente a los lectores, sino que también promueven una participación más activa, creativa y significativa en la experiencia de lectura. En definitiva, la prelectura emerge como un paso esencial para enriquecer el vínculo entre el lector y el texto, facilitando una comprensión más profunda y significativa.

En este sentido, se sugiere incorporar un momento previo a la lectura en el que el maestro y alumno dialoguen con el objetivo de generar expectativas en torno al texto en diferentes niveles. Suárez (2023) destaca algunos de ellos como:

Expectativas culturales, artísticas y sociales

Al sumergirse en la lectura, se despiertan expectativas arraigadas en el contexto cultural, artístico y social del lector. La naturaleza de por qué se lee y los objetivos perseguidos se delinean, explorando si la motivación detrás de la lectura es utilitaria o si se busca una conexión con expresiones artísticas. En este sentido, las expectativas actúan como un marco que da forma al propósito subyacente de la experiencia lectora.

Expectativas pretextuales

Antes de adentrarse en el contenido, el lector evalúa las señales visuales que rodean al texto. El diseño del texto, la portada y las ilustraciones actúan como elementos pretextuales que generan expectativas sobre el tono y el enfoque del material. Estas primeras impresiones visuales contribuyen a la anticipación y al estado de ánimo con el cual el lector aborda la lectura.

Expectativas textuales previas

El título del texto se erige como un punto focal de expectativas textuales previas. Este elemento inicial orienta al lector, generando anticipaciones sobre el contenido que está por descubrir. Las palabras seleccionadas para el título ofrecen pistas sobre el tema y establecen las primeras conexiones mentales antes de sumergirse en las páginas del texto.

Expectativas personales

Las experiencias vivenciales y la historia personal del lector influyen significativamente en la interpretación del texto. Desde la conexión emocional hasta la experiencia previa en el tema, estas expectativas personales tejen una red única que enriquece o filtra la comprensión del lector. Las relaciones personales con el contenido se convierten en un componente distintivo que moldea la experiencia lectora de manera singular.

Este instante previo a la lectura adquiere una importancia fundamental. Aquí, el pequeño lector tiene la oportunidad de verter sus conocimientos relevantes en una serie de inferencias previas, creando hipótesis que pueden variar desde ingeniosas y divertidas hasta sorprendentemente extrañas. Este proceso anticipatorio se convierte en un terreno fértil para la creatividad, permitiendo que estas hipótesis broten libremente. Estas especulaciones preceden al contacto directo con el texto y la decodificación, proporcionando un espacio de juego y libertad que contribuye significativamente al proceso de aprendizaje (Suárez, 2023).

Selección de palabras orientadas a la comprensión y el diálogo

La selección de palabras orientadas a la comprensión y al diálogo constituyen uno de los elementos clave de esta propuesta. Se reconoce que estos conceptos, más allá de su función comunicativa, invitan a explorar múltiples significados y a establecer conexiones personales. A través de criterios semánticos, fonológicos y contextuales, se han escogido cuidadosamente aquellos términos que estimulan tanto la interpretación individual como el enriquecedor intercambio de ideas entre docente y estudiante, promoviendo una experiencia lectora dinámica e interactiva.

En consonancia con esta visión, para el desarrollo de la propuesta se ha seleccionado un conjunto de palabras que hacen referencia a la creación y el cosmos, tomadas de *El libro de los símbolos*, obra que reflexiona sobre las imágenes arquetípicas que "son algo más que datos, son semillas vitales, portadoras vivas de la posibilidad" (Ronnberg y Martin, 2011, p. 6). La elección de estas palabras responde a la intención de abordar cada símbolo a partir de sus cualidades inherentes, brindando así un espacio propicio para que tanto el estudiante como el maestro se involucren activamente en el proceso de ampliación de su significado y en la exploración de nuevas manifestaciones conceptuales.

Se reconoce que cada imagen simbólica ha sido interpretada de manera variada en distintas culturas y contextos. En este sentido, se busca aprovechar las raíces etimológicas de dichos términos como herramienta precursora de significados, permitiendo una exploración enriquecedora de su semántica profunda. Este enfoque promueve la apertura a múltiples interpretaciones y la estimulación del diálogo entre docente y estudiante, propiciando un proceso de aprendizaje holístico en relación con los conceptos inherentes a la creación y el cosmos. Cada palabra será protagonista en su propio contexto, buscando que el estudiante logre interiorizar y retener la imagen visual de la palabra asociada no solo a un significado, sino a una experiencia compartida de interacción visual, oral y de descubrimiento de significados.

La secuencia en la que estos símbolos se presentan ha sido elaborada teniendo en consideración sus características fonéticas y fonológicas. Se ha establecido un orden que obedece a criterios como la estructura silábica de cada término, la cantidad de fonemas que lo componen y la dificultad relativa

que su pronunciación podría presentar. Desde un enfoque progresivo, se ha dispuesto que las palabras más simples —caracterizadas por poseer estructuras silábicas directas y una cantidad reducida de fonemas— sean introducidas en primer lugar, ya que no presentan complicaciones fonéticas significativas. A medida que avanza la secuencia, se introducen gradualmente palabras de mayor complejidad. Estas últimas se distinguen por poseer un mayor número de fonemas, una progresiva incorporación de consonantes, dífonos vocálicos y consonánticos junto con una mayor cantidad de sílabas.

Sol – Luna – Aire – Río – Cielo – Nube – Fuego – Playa – Noche - Remolino.

De esta manera, se persigue un progreso simultáneo tanto del dominio de las consonantes como en la habilidad de abordar palabras de mayor complejidad. Este avance se logrará utilizando la incorporación de una palabra destacada por sesión, con el propósito de orientar el proceso hacia la comprensión profunda y la construcción de significados, culminando en un aprendizaje más enriquecedor y significativo para los estudiantes.

Elaboración del texto apropiado para lectores iniciales

Como parte de esta propuesta, se ha elaborado un texto dirigido a estudiantes que se encuentran en las primeras etapas de aprendizaje lector. Su construcción considera un lenguaje accesible, una extensión adecuada y estructuras que faciliten la comprensión. El objetivo es ofrecer un material que permita al estudiante avanzar con apoyo, enfocándose primero en el sentido del texto y, posteriormente, en el desarrollo de habilidades de decodificación.

El texto que acompaña esta propuesta responde a las características de estudiantes entre segundo y tercero básico que han presentado dificultades en la adquisición de la lectura mediante métodos tradicionales, y que generalmente se encuentran en un rango de edad que fluctúa entre los 8 y 9 años. Para su elaboración, se han considerado las recomendaciones de Swartz (2010) respecto a los textos adecuados para lectores iniciales. Se prioriza un formato de lectura guiada por el adulto, en el que el estudiante recibe apoyo constante del profesor, lo que le permite centrarse primero

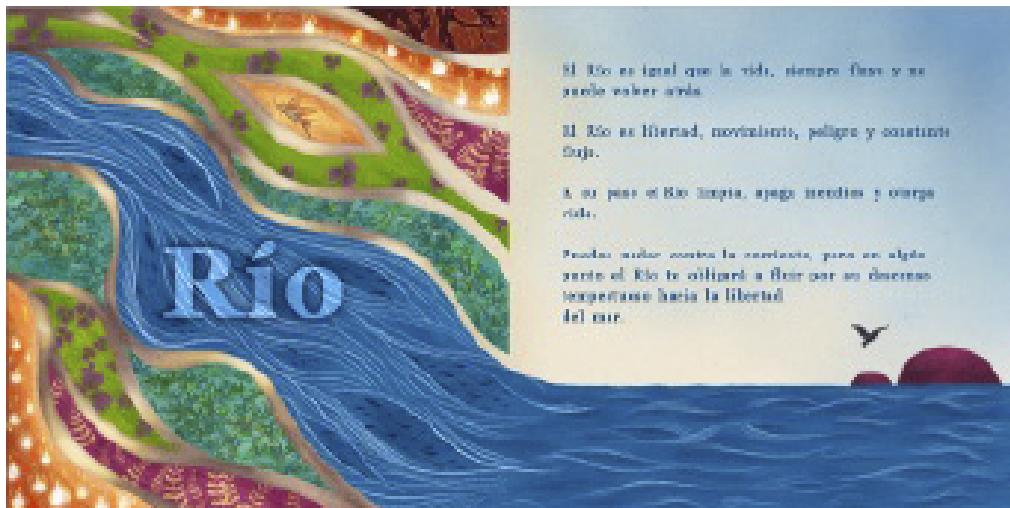
en el sentido del texto para luego acceder a técnicas de decodificación. En cuanto a longitud, el autor sugiere un rango de entre 30 y 75 palabras, combinando oraciones simples y complejas que incluyen adjetivos, adverbios y sustantivos, favoreciendo así una lectura rica en vocabulario. La puntuación influirá en la comprensión, la fluidez y el fraseo. Por último, en relación con las palabras utilizadas, el mismo autor sugiere utilizar palabras de alta frecuencia, con el objetivo de que los estudiantes comiencen a adquirir patrones gramaticales de decodificación apoyados en la memoria visual.

Diagramación e Ilustración del material

La diagramación e ilustración del material son aspectos clave que refuerzan la comprensión y enriquecen la experiencia lectora. Cada elección visual — desde el formato y la disposición del texto hasta el estilo y los colores de las imágenes — ha sido cuidadosamente diseñada para apoyar el proceso de lectura, captar la atención del estudiante y crear un entorno visual coherente que favorezca tanto la comprensión como la interacción con el contenido.

Tipo y formato

Se ha adoptado un libro del tipo álbum, ya que transforma las prácticas tradicionales de la lectura, en la que la imagen, la palabra y los diversos modos semióticos enriquecen la significación y la interpretación del texto, posicionando al lector como un participante activo. La estética de este tipo de libro se compone del diseño de cada una de sus páginas y las diversas estrategias narrativas que ponen en juego el texto, imagen, diseño, color, posición de los elementos, etc. (de Luca, 2020). El formato elegido para incorporar y diseñar la combinación de estos elementos es el cuadrado en tamaño grande de 26x26 cm. con impresión a todo color (cuatricromía). Se trabajará en páginas dobles, donde el texto ocupará preferentemente sólo una de ellas, disponiendo de una amplia área dedicada a la ilustración (figura 3).

Figura 3.*Muestra de la distribución de imágenes y textos dentro de las páginas*

Fuente: elaboración propia.

Nota. La ilustración toma protagonismo incorporando el título y otorgando posibilidad de una observación minuciosa e interpretación. El cuerpo del texto se ubica preferentemente en una de las caras utilizando aspectos visuales que permiten una buena legibilidad.

Paleta de colores

El significado que brinda el color depende de varios factores, tanto subjetivos como culturales. El color puede evocar estados de ánimo, temperaturas, sensaciones, entre otros. Es un distintivo que no se puede dejar al azar, ya que los libros ilustrados actúan como el primer contacto que tienen los niños con las artes visuales, y es posible considerarlos como su primera galería de arte (Pagels, 2022).

Cada sección del libro evocará una sensación coherente con el símbolo que se estará presentando, y en base a esto se elegirá el color dominante (figura 4). Posteriormente se utilizarán reglas basadas en el círculo cromático para elegir un segundo y tercer color, los cuales serán utilizados para acentuar o sustentar elementos, dando un total de tres colores que podrán variar en tono, tinte y sombra (Piktochart, 2016). Se podrán utilizar colores extra para resaltar detalles. Con esto se busca la simplicidad de la imagen, evitando distractores innecesarios y logrando una armonía visual intencionada.

Figura 4.
Paleta de color



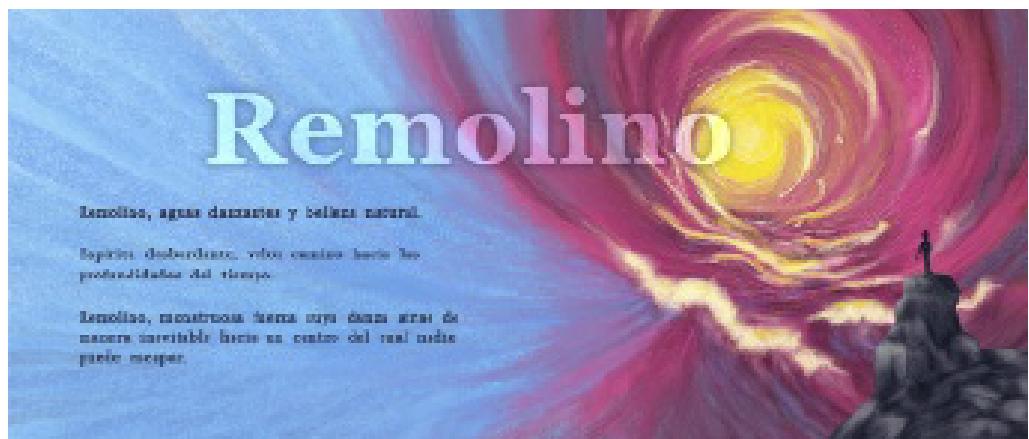
Fuente: elaboración propia.

Nota. Color dominante: azul oscuro. Colores secundarios: celeste y verde claro. Detalles en beige oscuro.

Estilo de ilustración

El estilo de ilustración o estilo pictórico elegido para este libro utiliza formas orgánicas y colores cálidos (figura 5). Las figuras sencillas, esquemáticas y con los elementos principales y más importantes para el reconocimiento de los símbolos son ideales para ilustrar un libro infantil (Yuko, 2020).

Figura 5.
Ilustración y texto dentro del espacio



Fuente: elaboración propia.

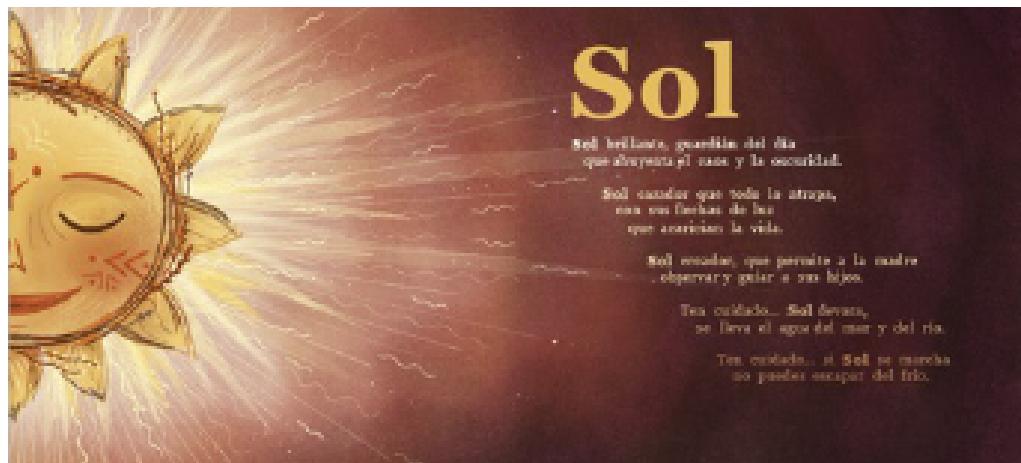
Nota. La figura predominante hace alusión al símbolo, es orgánica y ocupa un gran porcentaje del espacio, interactuando con el título.

Estilo de tipografía

El material se realizará utilizando una tipografía con serif, la cual cumple con las características necesarias para tener buena legibilidad (figura 6 y 7). Esta tipografía interactuará con los aspectos de percepción visual relevantes antes mencionados, pudiendo variar en tamaño y espaciado según las necesidades del texto presentado.

Figura 6.

Aplicación de tipografía Georgia y Georgia Bold



Fuente: elaboración propia.

Nota. Título en estilo Bold tamaño 140 p. Cuerpo del texto en tamaño 20 p. regular, con palabra de alta frecuencia destacada en Bold. El interletraje asignado es de 50, y se utiliza doble espacio entre palabras.

Figura 7.

Comparación entre tipografía modificada para tener mejor legibilidad (izquierda), versus tipografía sin modificaciones (derecha)



Nota. Tipografía modificada: Cuerpo del texto en tamaño 20 p. regular, interletraje 50, interlineado 30, doble espacio entre palabras. Tipografía sin modificaciones: Cuerpo del texto en tamaño 20 p. regular, interletraje 0, interlineado automático, un espacio entre palabras.

Interacción Texto - Imagen

La interacción entre el texto e imagen será un aspecto fundamental que promoverá una experiencia de lectura enriquecedora. Ambos trabajarán juntos para entregar un texto cohesivo y atractivo. Esta interacción se presentará de diferentes formas:

Complemento de la historia. El texto proporcionará detalles específicos, mientras que las imágenes añadirán atmósfera a la narrativa.

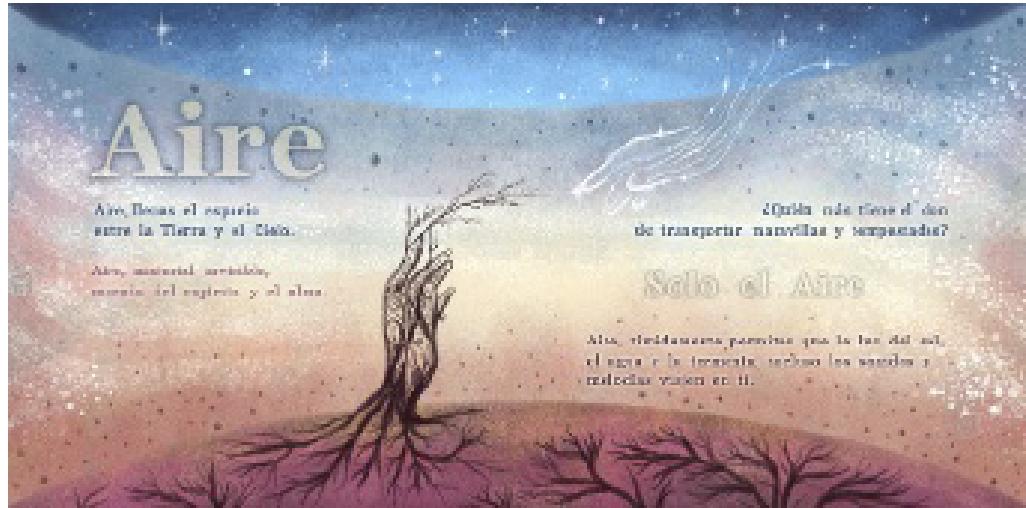
Refuerzo de la comprensión. Para ayudar a mejorar la comprensión del contenido, las imágenes se podrán asociar con las palabras escritas, reforzando la memoria visual.

Uso del espacio. El texto e imagen se dispondrán en la página de acuerdo con el ritmo de la lectura y la atención del lector, siendo el diseño una parte importante dentro de la narrativa.

Elementos visuales complementarios. Las imágenes podrán contar por sí mismas parte de la historia, fomentando la observación y la interpretación de todo el contenido.



Figura 8.
Interacción entre texto e imagen



Fuente: elaboración propia.

Nota. Palabra aire complementa su significado con la ilustración, se funde con el fondo y parece desaparecer. El cuerpo del texto se distribuye por diferentes sectores, obedeciendo al concepto trabajado. Contiene elementos visuales complementarios al texto.

Directrices de aplicación

Las directrices de aplicación buscan orientar el uso pedagógico del material propuesto, considerando tanto la secuencia de trabajo como la adaptación a distintos contextos educativos. Cada actividad tiene como objetivo potenciar la comprensión, fomentar la participación activa del estudiante y facilitar la construcción conjunta de significados. Si bien se entregan sugerencias específicas, se reconoce la importancia de la flexibilidad y del criterio docente para adecuarlas según las características y necesidades de cada situación en el aula.

La propuesta didáctica culmina en la creación de un libro-álbum diseñado para niños. Este material consta de 10 sesiones autónomas, cada una de las cuales se enfoca en una palabra o concepto de alta frecuencia presente en el texto. La decisión de estructurar las sesiones de manera independiente responde a la necesidad de dedicar tiempo y atención exhaustiva a la construcción de significados, oraciones, historias y dibujos relacionados con la palabra central de cada sesión. Se enfatiza la importancia de proporcionar a los niños experiencias enriquecedoras y significativas centradas en el desarrollo de su comprensión de estas palabras clave.

Asimismo, se aconseja no llevar a cabo más de una sesión en un mismo día, ya que esto garantiza un análisis profundo de los significados, promoviendo la asimilación y retención efectiva de los conceptos presentados. La secuencia de palabras ha sido cuidadosamente diseñada en un orden que refleja la complejidad creciente de cada palabra de alta frecuencia. Si bien se sugiere seguir la secuencia de menor a mayor complejo, se reconoce la importancia de permitir flexibilidad. En caso de que un estudiante muestre un interés particular en palabras ubicadas más adelante en la secuencia, se ofrece la opción de comenzar desde ese punto, favoreciendo un enfoque personalizado y adaptado a las necesidades e intereses individuales de los estudiantes.

El material ha sido diseñado para adaptarse a clases individuales o de grupos reducidos de estudiantes, lo que permite un seguimiento más exhaustivo de los progresos y facilita un diálogo más efectivo. En cada sesión, se sugiere mostrar la doble página del libro-álbum, fomentando la

observación y la formulación de conjeturas sobre el contenido del texto. Se recomienda al maestro guiar al estudiante en la identificación de las palabras de alta frecuencia, incentivando la formulación de hipótesis sobre sus posibles significados.

Durante este proceso, se promueve un diálogo abierto entre el maestro y el estudiante, en el que se pueden realizar comentarios sobre las ilustraciones y explorar los sentimientos que evocan. Una vez que se han formuladas las hipótesis sobre el contenido, el maestro procederá a leer el texto, señalando cada palabra con el dedo. Es responsabilidad del maestro identificar cuándo es apropiado realizar pausas, observando las reacciones del estudiante al descubrir el significado de las palabras. La interacción debe desarrollarse de forma fluida y natural, no estructurada, permitiendo una adaptabilidad necesaria para atender las necesidades específicas de cada sesión.

En el marco de la estrategia pedagógica diseñada, se destaca que el maestro tiene la libertad de definir los recursos que considere más adecuados para lograr un aprendizaje profundo. Aunque no existe un método paso a paso predeterminado, se proponen algunas actividades que pueden fomentar la interacción y el aprendizaje significativo en torno a las palabras o conceptos clave presentados en el libro-álbum. Estas actividades buscan involucrar activamente a los estudiantes y potenciar distintas dimensiones de su aprendizaje.

Preguntas y respuestas. A través de turnos, se formulan preguntas centradas en la palabra o concepto clave, reforzando su pronunciación y lectura en cada interacción. Este método promueve la participación activa de los estudiantes y refuerza la asociación auditiva-visual.

Escritura creativa. La escritura permite el uso de recursos cognitivos destinados a la motricidad, por lo que escribir la palabra clave genera mayor capacidad de retención. La escritura no debe limitarse a un papel y lápiz, se alienta a los estudiantes a plasmar la palabra clave de maneras diversas, utilizando materiales como plastilina, pinturas, agua, arena, o incluso mediante la construcción de letras con las manos. La variedad de medios garantiza una experiencia enriquecedora y significativa donde las posibilidades son infinitas y están delimitadas solo por la imaginación del estudiante y maestro.

Experiencias personales. Integrar relatos de experiencias personales relacionadas con el concepto trabajado establece vínculos entre los nuevos aprendizajes y las vivencias previas de los estudiantes. Estos relatos se pueden realizar de forma oral o visual mediante dibujos, y contribuyen a un aprendizaje más profundo al considerar las dimensiones emocionales.

Palabras desordenadas. Esta actividad propone escribir la palabra clave en un papel y luego cortarla en sílabas o letras individuales. Los estudiantes deberán reconstruir la palabra, promoviendo así la identificación y secuencia correcta de las letras.

Teatro de sombras. La creación de un teatro de sombras, donde los estudiantes representan situaciones relacionadas con los conceptos clave, utiliza las palabras como elemento central de la expresión artística, estimulando la creatividad y comprensión.

Juego de rimas. Buscar palabras que riman con el concepto clave y posteriormente utilizarlas para crear versos o estrofas, fomenta la exploración sonora y amplía el vocabulario de manera lúdica. En cada sesión, se resalta la trascendencia de focalizar la atención en la palabra o concepto clave, estableciendo una conexión directa con los fundamentos teóricos de la percepción visual y la lectura global. Este enfoque específico busca aprovechar la capacidad de los estudiantes para procesar la información de manera integrada, considerando la palabra clave como un elemento central en la construcción de significados. Asimismo, se fundamenta en la teoría del constructivismo, que postula que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y el intercambio constante con el maestro. La elección de la palabra clave y su presentación en un contexto interactivo, donde se promueve el diálogo y la participación activa, se alinea con las prácticas pedagógicas que buscan no solo enseñar a leer palabras, sino también a comprender su significado en un contexto más amplio. En este sentido, la interacción continua y significativa entre el maestro y el estudiante no solo se concibe como un componente esencial para la construcción activa del conocimiento, sino como un medio para cultivar la comprensión profunda y duradera de los conceptos presentados.

Conclusiones

Este artículo detalla el desarrollado una propuesta didáctica que trasciende las concepciones tradicionales de la enseñanza de la lectura al incorporar fundamentos teóricos sólidos de la percepción visual y la lectura global. Al reconocer que la lectura es un proceso que va más allá de la decodificación de palabras, se adopta una perspectiva constructivista que enfatiza la importancia de la interacción activa entre el lector y el texto, así como entre el texto y las imágenes.

Desde la línea del constructivismo, se resalta el rol del maestro como mediador, quien no solo facilita la adquisición de habilidades de lectura, sino que también fomenta la construcción activa de significados por parte de los estudiantes. En este marco, el diseño de cada página del libro se concibe en una oportunidad para crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes, donde el diálogo entre el texto y las imágenes se convierte en un proceso dinámico de construcción de significados.

La elección consciente del texto y su presentación estratégica, fundamentada en las teorías de percepción visual, permiten generar tensiones visuales intencionadas que desafían y enriquecen la interpretación del lector. Este enfoque no solo promueve la adquisición de habilidades de lectura, sino que también impulsa el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, elementos esenciales en la formación integral de los estudiantes.

En resumen, la propuesta didáctica presentada en este artículo emerge como un catalizador para transformar la enseñanza de la lectura en un proceso dinámico, participativo y significativo. Al abrazar los principios del constructivismo y las teorías de percepción visual, se establece un marco pedagógico que no solo enseña a leer, sino que también cultiva el amor por la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Aunque este artículo representa un paso significativo hacia una propuesta didáctica innovadora, queda un trabajo crucial por delante: la aplicación práctica de estas estrategias en entornos educativos reales para evaluar sus resultados de manera concreta. La implementación de estas ideas en el aula permitirá obtener información valiosa sobre la eficacia de la propuesta y su impacto real en los estudiantes.

Es esencial llevar a cabo estudios para comprender cómo esta metodología interactúa con la diversidad de estudiantes y entornos educativos. Además, se debe prestar especial atención a la retroalimentación de los maestros y estudiantes, utilizando sus experiencias para ajustar y mejorar continuamente la propuesta didáctica. Es crucial la colaboración entre maestros, investigadores y diseñadores para desarrollar e implementar estrategias efectivas en la enseñanza de la lectura, considerando todos los aspectos que entran en juego en el momento de leer.

Referencias

- Alberdi, B. (2016). Escribir la imagen: La literatura a través de la écfrasis. *Literatura y Lingüística*, 33, 17-37.
- Arnheim, R. y Balseiro, M. (2006). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Alianza.
- Arteaga, M., Luna, H., Ramírez, C. y Navarrete, M. (2019). Importancia del método en la enseñanza de la lectura a niños con dificultades de aprendizaje. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 6(4), 595-606.
- Bellocchi, S., Muneaux, M., Huau, A., Lévêque, Y., Jover, M. y Ducrot, S. (2017). Exploring the link between visual perception, visual-motor integration, and reading in normal developing and impaired children using DTVP-2. *Dyslexia*, 23(3), 296-315. <https://doi.org/10.1002/dys.1561>
- Bessemans, A. (2016a). Matilda: A typeface for children with low vision. En M. C. Dyson y C. Y. Suen (Eds.), *Digital Fonts and Reading* (pp. 19-36). World Scientific. https://doi.org/10.1142/9789814759540_0002
- Bessemans, A. (2016b). Typefaces for children's reading. *TMG Journal for Media History*, 19(2), 1. <https://doi.org/10.18146/2213-7653.2016.268>
- Bosse, M., Tainturier, M. y Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198-230. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.05.009>
- Boysson-Bardies, B. y Zamudio, M. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* (1.a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. y Pineau, P. (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* (1.a ed.). UNIPE, Editorial Universitaria.
- Braslavsky, B. (2008). *La escuela puede: Una larga experiencia en la enseñanza de la lengua escrita*. Aique.
- Carpio Brenes, M. (2013). Escritura y lectura: Hecho social, no cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-23.

De Luca, N. (2020). De la alfabetización a la multialfabetización. La lectura multimodal a través de un caso: El fenómeno libro álbum a partir del análisis de "Los tres cerditos" de David Wiesner. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, 6(11), 231-264.

Decroly, O. (1928). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva.

Decroly, O. y Boon, G. (1958). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Losada.

Decroly, O., Boon, G. y de Luzuriaga, M. L. N. (1968). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Losada. <https://books.google.cl/books?id=QNF3ngEACAAJ>

Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Pedrolli, K. y Facoetti, A. (2012). A causal link between visual spatial attention and reading acquisition. *Current Biology*, 22(9), 814-819. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.03.013>

Lovegrove, W., Bowling, A., Badcock, D. y Blackwood, M. (1980). Specific reading disability: Differences in contrast sensitivity as a function of spatial frequency. *Science*, 210(4468), 439-440. <https://doi.org/10.1126/science.7433985>

Lupton, E. (2019). *El diseño como storytelling*. Gustavo Gili.

Mitchell, W. (2009). *Teoría de la imagen*. Foca.

Nieto, F. (2017). *El arte de la composición* (3.a ed.). JDEJ Editores.

Pagels, M. (2022). *El uso del color en los libros infantiles*. <https://vivaleercopec.cl/descubre-mas/reportajes/el-uso-del-color-en-los-libros-infantiles>

Paivio, A. y Clark, J. M. (2006, septiembre-octubre). Dual Coding Theory and Education. Documento presentado en la conferencia "Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children", Michigan, Estados Unidos.

Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.a ed.). McGraw-Hill.

Pérez, J. y Juan, M. (2010). El constructivismo en la educación infantil: Ausubel, Bruner, Vigotsky. En *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó.

Piktochart. (2016). Cómo elegir la paleta de colores, Parte I: Entender el color. <https://piktochart.com/es/blog/como-elegir-la-paleta-de-colores-parte-entender-el-color/>

Ronnberg, A. y Martin, K. (2011). *El libro de los símbolos: reflexiones sobre las imágenes arquetípicas*. Taschen.

Roslina. (2017). The effect of picture story books on students' reading comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 213. <https://doi.org/10.7575/aiac.allsv.8n.2p.213>

Sanders, C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.

Suárez, M. (Ed.). (2023). *La comunicación y el lenguaje entre las personas: Herramientas didácticas para el desarrollo de las sociedades*. Dykinson.

Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Universidad Católica de Chile.

Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.

Vasisht, S., Von Der Malsburg, T. y Engelmann, F. (2013). What eye movements can tell us about sentence comprehension. *Wires Cognitive Science*, 4(2), 125-134. <https://doi.org/10.1002/wcs.1209>

Yuko, J. (2020). *Cómo ilustrar un libro infantil, maquetarlo y publicarlo*. <https://www.clipstudio.net/aprende-a-dibujar/archives/160592>



Integración de los lenguajes: Una aproximación holística para el trabajo en educación *

Integrated language practices: A holistic approach to classroom work in early childhood education

Fecha de recepción: 16 de enero de 2025

Fecha de aprobación: 25 de abril de 2025

Ximena Montenegro González **

Brígida Urrutia Rubilar ***

Universidad Austral de Chile, Chile

Resumen

Los lenguajes integrados se definen a partir de procesos multidisciplinarios y curriculares que tienen lugar en las aulas de educación inicial y que inciden directamente en estas. La multidisciplinariedad se concibe como un engranaje que complementa el componente pedagógico con el práctico, y reconoce que las disciplinas no actúan de manera aislada. En este sentido, el objetivo del artículo es proponer un enfoque integrado en la educación inicial, basado en la enseñanza multidisciplinaria —especialmente entre lenguaje y matemáticas— con el cual sea posible el desarrollo cognitivo infantil. Desde esta perspectiva, el escrito adopta un enfoque investigativo y reflexivo, sustentado en la experiencia de aula de las autoras y en la docencia situada de las estudiantes en formación en pedagogía para la primera infancia. Esta experiencia evidencia la necesidad de reflexionar y debatir sobre la incorporación real de las disciplinas. A partir de los hallazgos, se plantea una propuesta curricular que integre e instituya los lenguajes como prácticas recurrentes, con el fin de promover una postura holística e interdisciplinaria que prepare a niñas y niños para enfrentar los desafíos de la sociedad actual, mediante el desarrollo de habilidades acordes con las exigencias del mundo contemporáneo.

Palabras clave:

interdisciplinas, integración de los lenguajes, primera infancia, realidades territoriales.

* La presente reflexión pedagógica está centrada desde la observación en las aulas de educación inicial. Agradecemos los espacios que nos han otorgado los centros educativos de educación parvularia chilena para enriquecer la práctica pedagógica desde la crítica reflexiva. Asimismo, agradecemos al Instituto de Especialidades Pedagógicas de la Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt, por instarnos a investigar y a aportar a los niños y niñas pertenecientes a la zona sur austral de Chile. También agradecemos a nuestras educadoras en formación de la carrera, que desde su mirada reflexiva han podido aportar a la investigación.

** Magíster en Currículum y Evaluación basado en Competencias de la Universidad Miguel de Cervantes, Educadora de Párvulos, Licenciada, Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente del Instituto de Especialidades Pedagógicas, especialista en Pedagogía en Educación parvularia, de la Universidad Austral de Chile, Puerto Montt.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8225-9263>

Correo electrónico: ximena.montenegro@uach.cl

*** Magíster en Gestión Educacional, Universidad Europea de Madrid. Educadora de Párvulos, Universidad de los Lagos. Desde el año 2022, forma parte del cuerpo docente del Instituto de Especialidades Pedagógicas, especialidad en Pedagogía en Educación parvularia de la Universidad Austral de Chile (UACH), sede Puerto Montt.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4097-0639>

Abstract

Integrated languages are defined through multidisciplinary and curricular processes that take place in early childhood education classrooms and directly influence them. Multidisciplinarity is conceived as a mechanism that complements the pedagogical component with the practical one, recognizing that disciplines do not operate in isolation. In this regard, the objective of the article is to propose an integrated approach to early childhood education, based on multidisciplinary teaching—particularly between language and mathematics—that fosters children's cognitive development. From this perspective, the article adopts an investigative and reflective approach, grounded in the authors' classroom experience and in the situated teaching practices of early childhood pedagogy students. This experience highlights the need to reflect on and debate the actual incorporation of disciplinary content. Based on the findings, a curricular proposal is put forward that integrates and institutionalizes languages as recurring practices, with the aim of promoting a holistic and interdisciplinary perspective that prepares children to face the challenges of today's society by developing skills in line with contemporary demands.

Key Words

Early childhood, integration of languages, interdisciplinary, territorial realities.

Introducción

Como explicación básica, podemos aclarar que la semiótica es el estudio de los signos y cómo estos transmiten significado. Todo lo que percibimos (palabras, imágenes, gestos, colores) puede ser un signo. La semiótica es fundamental para entender cómo los seres humanos creamos y compartimos significados durante el día a día, es decir, en una vida cotidiana. Nos señala también que analiza no sólo el lenguaje verbal, sino también otros sistemas de comunicación como la cultura, el arte, las matemáticas, las ciencias, entre otras.

Estos signos, símbolos que el ser humano, desde que nace comienza a observar de acuerdo con una cultura e idiosincrasia que lo anteceden, pasan a formar parte de un mundo que lo invita a *comunicarse* con los otros, desde los otros, consigo mismo, logrando en un momento poder descifrarlos, decodificarlos, para así comprender lo situado, lo que le pertenece en el lugar que le rodea.

Durante la primera infancia, entre los cero meses hasta más menos, los seis años, estos procesos sociales de la comunicación empiezan a ser parte del mundo que le rodea, invitando a este niño y niña a utilizarlos a través de mediadores (padres, educadores, cuidadores, familias) que los ayudan, guían y fortalecen, para que este desarrollo logre quedar instaurado en ellos.

En este sentido, queremos hablar de la integración de los lenguajes, que van a permitir, en los primeros años de vida, la representación simbólica, corporal y verbal, desarrollando en los niños de esta etapa una asociación interdisciplinaria desde el desarrollo cognitivo y social-afectivo, teniendo en consideración todo lo señalado anteriormente.

Muchos estudios, a lo largo de la educación preescolar, han evidenciado que el desarrollo social se construye desde la interacción directa con el mundo, y que "los otros" son el engranaje fundamental de dicha elaboración social. Como ya sabemos, es un proceso complejo en las infancias, ya que se ve influenciado por múltiples factores, tales como el contexto familiar, la interacción social, el entorno de aprendizaje y el propio proceso socializador. Esto reafirma la importancia y la trascendencia de dicho proceso socializador y de la adaptación de los niños y niñas al entorno. Este aspecto es un elemento fundamental en el escrito que hoy nos convoca, en consideración con las habilidades comunicativas y el desarrollo óptimo de los aprendizajes a lo largo de la infancia.

La teoría del desarrollo sociocultural de Vygotski, L. S. (1984) releva la potenciación social en conjunto con los pares y adultos que rodean al niño. Dicho proceso social no es aislado, sino que ocurre en un contexto social y cultural, donde el lenguaje juega un papel fundamental como herramienta de pensamiento y comunicación. Es aquí donde cada integración disciplinar complementa y se construye de manera holística.

En la educación parvularia o educación inicial chilena, la integración de los lenguajes en las aulas de esta etapa, pueden innovar en conocimientos y metodologías diversificadas que provoquen y propongan mayores y mejores resultados en la comprensión en los niños y las niñas. Para la educadora (o educador) de párvulos, esto permite desarrollar una práctica educativa mucho más enriquecida, promoviendo el desarrollo global e integral en esta primera infancia, logrando además trascender en las siguientes etapas del desarrollo y el aprendizaje.

Nos preguntamos: ¿Es posible la integración de los lenguajes (verbales, matemáticos, científicos y artísticos) en educación inicial?

Desde la perspectiva de la educación inicial, el enfoque integrado o integral propone una perspectiva multidisciplinaria que responde de

manera complementaria al desarrollo cognitivo de los niños y niñas, y a la construcción que estos realizan del conocimiento del mundo. Es así como, tanto los lenguajes como las matemáticas, van dando respuesta a este objetivo en la primera infancia. Canal, AP (2021) describe que:

El desarrollo cognitivo [es] un proceso de adquisición sucesiva de estructuras lógicas que se vuelven cada vez más complejas, permitiendo al sujeto resolver diversas áreas y situaciones a medida que crece. En este contexto, los estadios se consideran estrategias ejecutivas cualitativamente distintas que reflejan tanto la forma en que el sujeto aborda los problemas como la estructura de su pensamiento. (p. 131)

De acuerdo con lo descrito, Piaget, uno de los teóricos más influyentes en este ámbito, propone que el desarrollo cognitivo se produce a través de una reorganización progresiva de los procesos mentales, en respuesta a la maduración biológica y a las experiencias ambientales (Citado por Kuhn, D., 1979).

En este sentido, la importancia de las interacciones sociales en este desarrollo-aprendizaje permiten realizar una sinergia entre lo que va aprendiendo el niño y la niña en conjunto con el ambiente cultural. Las relaciones sociales que se van construyendo, junto a su maduración biológica, le permitirán comprender el mundo que le rodea, comprender el lenguaje y utilizarlo, así como aproximarse a las áreas de las ciencias lógicas y naturales.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del lenguaje y pensamiento, desde el nacimiento, estará ligado a los propios procesos mentales que se van formando a nivel neuronal, haciendo que este niño o niña recree un lenguaje integrado para su propio actuar, y luego lo trascienda hacia lo que le rodea, (su propia cultura e idiosincrasia), construyéndolo de forma significativa con mediadores que se lo permitan.

En este contexto, entonces, para guiar los aprendizajes de los niños y niñas en la etapa de la primera infancia, numerosos estudios destacan la trascendencia de una mirada constructivista centrada en el conocimiento, la participación, el protagonismo, la colaboración y el complemento disciplinar propositivo de los aprendizajes conjuntos. Todo ello enriquece el

enfoque integral de la educación inicial, potenciando la creación de redes neuronales, tan importantes en los primeros años de vida.

Lo anterior responde a la trascendencia que tiene la potenciación de diversas áreas disciplinarias en el conocimiento integral de los niños y niñas, considerando que la implementación de metodologías lúdicas permite la exploración, el interés y, en su conjunto, una resignificación de los aprendizajes, lo que frecuentemente llamamos "aprendizajes significativos". Este tipo de aprendizaje propone una perspectiva centrada en la resolución de problemas, la diversificación y el pensamiento divergente, entre otros.

Los lenguajes integrados refieren a un enfoque educativo combinado, que en primer lugar parte desde la comunicación y, en segundo, desde el contexto en que se encuentra situado el párvulo, incluyéndose aquí también el aprendizaje cultural. En este sentido, los contextos multiculturales enriquecen dicha integración, ya que proveen el uso sincrónico de la lengua contextualizada en la realidad territorial del párvulo, así como también la utilización del lenguaje matemático centrada en el contexto en que se desenvuelven los infantes.

De acuerdo con lo referido anteriormente, a modo de ejemplo, describimos el concepto *etnomatemática*, y como esas matemáticas cobran un nuevo sentido, pues facilitan la comprensión de las prácticas en los contextos culturales cercanos y el desenvolvimiento natural de los niños y niñas en las actividades cotidianas en los grupos multiculturales, promoviendo el reconocimiento de la lengua indígena, su uso y la importancia de este contexto.

Humberto Maturana y Francisco Varela (2011) introdujeron el concepto de "autopoiesis", describiendo que los sistemas vivos son unidades capaces de mantenerse así mismas a través de procesos internos. Esto nos evidencia, desde la teoría, que el conocimiento y el aprendizaje son procesos sistémicos que dialogando con la absorción de información externa. Pero si, para los autores, dichos procesos son conjuntos pero independientes uno de otros, ¿por qué no podríamos integrar las disciplinas sin dejar de lado ninguna? "Los seres vivos somos sistemas moleculares que nos producimos a nosotros mismos, y la realización de esa producción de sí mismo como sistemas moleculares constituye el vivir.

Metodología

La reflexión que presentan las autoras, como formadoras de docentes de educación infantil y acompañantes en los procesos prácticos de este enfoque formativo, implica la revisión sistemática del currículo e investigaciones asociadas. Consideran pertinente remirar y abordar de manera crítica la casi nula incorporación de la integración de los lenguajes en el aula, especialmente los lenguajes matemáticos y artísticos.

Por otro lado, esta reflexión se revisa desde la observación como estrategia para la recogida de información en procesos cualitativos, centrados en el estudio de las realidades territoriales que se construyen en las aulas de la primera infancia. En este escenario, todos los actores sociales involucrados constituyen a una comprensión más completa de la realidad, que va más allá de los puntos de vista individuales.

Reflexión

Se hace importante responder la pregunta planeada al inicio del escrito respecto a la integración disciplinar e interdisciplinar de los lenguajes: ¿Es posible la integración de los lenguajes (verbales, matemáticos, científicos y artísticos) en educación inicial?

Proponemos destacar y centrarnos en que las educadoras de párvulos o de educación inicial trabajen a través de aprendizajes diversificados, en los cuales utilicen los lenguajes sin separarlos o fragmentarlos, complementándolos disciplinalmente desde los ambientes de aprendizajes situados en el aula, considerando desde la preparación de los ambientes hasta los insumos materiales que permiten la progresión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo de ello puede ser un aula de la primera infancia, organizada de manera letrada y numerada, tanto para rotular materiales como para mantener un espacio que sea agradable no solo desde los sentidos y la motivación del párvulo, sino también desde su uso funcional, adaptándose a las diferentes necesidades de conocimiento de las distintas edades que atiende la educación inicial.

La consideración de estos niveles también deben responder a los requerimientos de los infantes presentes desde la sala cuna, donde los lactantes tienen necesidades de exploración distintas a las de los niños y niñas de niveles medio (entre los dos y cuatro años). Por ello, las educadoras que preparan estos ambientes de aprendizaje deben contemplar la diversidad de los niños que atienden.

Las Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guía para los equipos locales (Crece Contigo, 2013) menciona:

El desarrollo cognitivo de los niños(as) en los primeros años de vida depende de la calidad de sus ambientes tempranos y de sus relaciones con los cuidadores principales. Los niños(as) con padres y madres responsivos, y que han estado en ambientes estimulantes están más avanzados cognitivamente al inicio de la escuela que aquellos que viven en hogares menos estimulantes; los padres que interactúan frecuentemente con sus niños(as) promueven su desarrollo cognitivo, social y emocional (p. 19).

En esta perspectiva, el rol del educador en este nivel debe ser específico y centrado en la satisfacción de necesidades básicas como el sueño, la alimentación e higiene, pero también, de manera preponderante, en la estimulación temprana de todas las áreas involucradas en el desarrollo desde el nacimiento, considerando que la estimulación de las funciones cerebrales acompaña la estimulación de la cognición, la lingüística, la motora y la social.

El enfoque integrado de los lenguajes enfatiza que, en la educación de los primeros años de vida, se deben complementar estrategias de diversificación orientadas a la enseñanza. En las aulas de educación inicial se facilita la combinación de experiencias de aprendizaje propias del lenguaje verbal con estrategias para la construcción del pensamiento matemático.

A modo de ejemplo, en una sala de actividades, la educadora o el educador puede proponer a los niños y niñas la lectura de un poema que relata la historia de un protagonista que va recolectando frutos de un mercado. Las características de estos frutos pueden trabajar las relaciones

lógicas matemáticas de color, forma o tamaño, así como también centrarse en episodios de esta historia donde el párvido genere una verbalización y comprensión de los significados.

En esta experiencia, se integran los lenguajes a partir de relatos cortos y situados en el contexto cotidiano, ampliando las posibilidades de significación y comunicación en ambas disciplinas e, inclusive, traspasadas a otras, como la ciencia, a través del descubrimiento científico y expresadas a través de las artes integradas, entre otras.

Al ser los lenguajes integrados un componente global del aprendizaje, el sentido holístico del conocimiento, cumple un propósito integrador en el desarrollo del infante, ya que establece un enlace colaborativo entre diversos saberes y disciplinas, promoviendo una integración profunda y significativa entre el aprendizaje y el aprendiz. Por otra parte, el adaptar las disciplinas y llevarlas a la integración genera una sinergia efectiva que favorece la creatividad en las estrategias propuestas por el mediador en el aula.

En Chile, el referente curricular llamado Bases curriculares de la Educación Parvularia (Ministerio de Educación de Chile, 2018), en adelante BCEP, se abre a nuevas modalidades de implementación y programas en enseñanza, caracterizando las necesidades, intereses y realidades o contextos en el que se sitúa esta educación en los primeros años de vida.

Estas BCEP han sido enriquecidas con el aporte derivado de la investigación y de buenas prácticas pedagógicas, tanto del país como internacionales. Sus definiciones curriculares fundamentales se centran en los objetivos de aprendizaje, elaborados en función de los objetivos formativos generales establecidos para esta primera etapa educativa por la Ley General de Educación (LGE 20370 de 2009).

Estas definiciones establecen una base curricular común a nivel nacional, que admite diversas modalidades de implementación y programas de enseñanza, de acuerdo con las necesidades institucionales y a las características de sus proyectos educativos. Asimismo, este referente propone distintos objetivos de aprendizaje — las habilidades, actitudes y conocimientos que se esperan que los estudiantes adquieran al finalizar

una etapa educativa — para los diversos tramos etarios de los párvulos, organizados según sus ámbitos y núcleos. Dichos objetivos de aprendizaje (en adelante, OA) proponen una secuencia lógica, tanto disciplinar como por rango etario, permitiendo su logro de manera progresiva conforme a su edad o etapa de desarrollo.

Lo anterior gráfica, sin lugar a duda, que tanto el lenguaje verbal como los lenguajes artísticos y matemáticos pueden dialogar fácilmente entre sí, lo que hace pertinente integrar estos OA en cualquier experiencia de aprendizaje (actividad en el aula o fuera de ella) de forma conjunta y no de manera fragmentada, como ya se ha mencionado anteriormente en este escrito.

Otro ejemplo posible para el uso de los lenguajes integrados es el siguiente: las actividades para una sala habitada por niños entre cinco a seis años, donde se planifica un objetivo con el propósito de generar una experiencia de aprendizaje centrada en el lenguaje verbal, específicamente en comunicar a los pares temas de interés y la incorporación de palabras nuevas. Este objetivo se puede integrar con otro del mismo rango etario, centrado en el pensamiento matemático, el cual busca que los párvulos comuniquen la posición de objetos y personas respecto a un punto u objeto de referencia, empleando conceptos de ubicación. Estos OA pueden contribuir tanto al desarrollo de habilidades comunicativas verbal como al fortalecimiento de la organización espacial y temporal.

Para ser más específicas aún, solicitamos situarse en esta sala de actividades, donde el mediador proporciona diversos recursos materiales y humanos para guiar la experiencia, estos pueden ser papelógrafos (pliegos de papel blanco), marcadores, u otros, así como también la disposición del cuerpo. Luego, los sitúa en mediación de conocimientos previos preguntando y esperando sus repuestas para poner en funcionamiento los conocimientos y experiencias relevantes, tales como: ¿conoces el lado derecho y el lado izquierdo de tu cuerpo? ¿Quién sabe que son los puntos cardinales que nos ayudan a ubicarnos en el espacio? ¿han escuchado a la mamá o papá, señalar que van hacia el sur o hacia el norte, este u oeste?

Durante el desarrollo de la actividad, el educador se dispone como mediador, pero interviniente, y les entrega las indicaciones para la ejecución

efectiva de las actividades propuestas en los OA, que, como lo mencionamos en las líneas anteriores, es el aprendizaje de palabras nuevas y la posición de los objetos. Les propone situarse de manera individual en un espacio de la sala, donde deberán responder en qué lugar y posición se encuentra, de acuerdo con los puntos indicados por el educador. Por ejemplo: "Sofia dime en que posición te encuentras con respecto a la mesa? ¿Será al oeste de ella? ¿Qué significa esa palabra para ti?". Luego, con ayuda del educador, deberán hacer registro gráfico en los papelógrafos de la posición y de aquellas palabras aprendidas en la experiencia, recordando su significado.

Para finalizar, se les presenta lo realizado y se le llama al proceso metacognitivo final, haciendo preguntas como: ¿Qué palabras nuevas aprendieron? ¿en qué partes de la actividad demoraste más? Si lo hubieras hecho de otra manera, ¿qué crees que pasaría?, entre otras.

Es cierto que esta experiencia de aprendizaje puede ser ya utilizada o pensada por las educadoras de párvulos o iniciales, pero lo que se puede enfatizar aquí es el uso consciente de los lenguajes integrados, donde ya observamos que los mismos niños y niñas en esta etapa los utilizan de forma espontánea en el día a día, de manera cotidiana, simple y sin grandes mecanismos de elaboración de materiales adquiridos de forma específica o especial. La construcción misma de su desarrollo neurobiológico les permite aprender de una manera diversificada, de una manera colaborativa, con el otro y los otros niños, adultos, objetos, y simbólica, representando lo que le circunda en sus propios contextos situados.

Dicho lo anterior, cabe relevar, que los *lenguajes integrados* necesitan hoy ser rediseñados en cuanto al uso de estrategias en las aulas de la primera infancia. Debería cambiar la mirada fragmentada de las disciplinas de la comunicación, las matemáticas, el arte, las ciencias, sobre todo en los niveles Transición, o llamados pre-kínder o Kínder, porque conforman su todo. Si bien en los niveles de escolarización formal suelen ser separados en cuanto a su disciplina, esto se debe a que el niño y la niña van adquiriendo mayor conciencia sobre estos procesos, desarrollando un lenguaje oral y comprensivo que ha sido significativo en su enseñanza anterior (educación inicial), al que además se suma la alfabetización inicial como proceso obligatorio en la mayoría de los países latinoamericanos.

Este cambio de mirada, entonces, implica repensar que los lenguajes integrados, al ser utilizados en las aulas de educación inicial desde una aproximación holística del aprendizaje, desde los niveles salas cunas hasta los niveles de transición, dan pie a que existan mayores intenciones pedagógicas y aprendizajes significativos mediante diferentes formas de expresión y de conocimientos. Así los educadores y las educadoras podrán mediar y apoyar a los niños y a las niñas en el desarrollar de visiones más amplias y conectadas con el mundo que les rodea, trabajando también con estrategias diversificadas (diseñados para atender la diversidad de estilos de aprendizaje, intereses y necesidades), incorporando recursos diversos y actividades auténticas (que conecten el aprendizaje con situaciones reales y relevantes). Esto permitirá prepara a los infantes para enfrentar los desafíos que se les van presentando tanto en su vida cotidiana como en la educación formal, obteniendo impactos duraderos para el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Conclusiones

Como primer punto, al remirar la interrogante que acompaña este escrito, observamos que en la educación parvularia chilena, desde los distintos niveles curriculares y sobre todos en los niveles NT1 y NT2 (cuanto a cinco años y cinco a seis años), no se realiza una integración de los distintos lenguajes. Esto se debe principalmente a la creciente tendencia hacia la escolarización de los niveles antes mencionados, lo que ha implicado la adopción de métodos y contenidos propios de la educación básica. Esta situación ha generado un énfasis desproporcionado en áreas como la lectoescritura y las matemáticas, dejando en segundo plano otras disciplinas y habilidades esenciales para el desarrollo integral de los párvulos, como las socioemocionales, artísticas y motoras.

Desde lo anterior, podemos decir que, aunque se les da mayor énfasis al lenguaje y las matemáticas, estas tampoco se abordan desde una perspectiva integración. Asimismo, en los otros niveles de atención de la primera infancia, sala cuna y niveles medio (cero a dos años y dos a cuatro años), el enfoque curricular aborda todos los núcleos establecidos por el referente curricular chileno; sin embargo, la implementación tiende

a ser fragmentada, priorizando las dos disciplinas consideradas anclas, sin advertir que pueden integrarse fácilmente con la expresión corporal y artística. Esto es especialmente pertinente considerando las características propias de los niveles (sala cuna y nivel medio), donde la ludicidad se propicia e incorpora de manera natural en las aulas de estos niveles, que es a través del juego y la indagación innata.

Como segundo punto, consideramos que es posible la integración de los lenguajes, materializados desde el complemento que las autoras, como educadoras de párvulos formadoras, pueden graficar en este artículo mediante la puesta de escena de dos a más disciplinas. Esto permite destacar la integralidad de la educación inicial, enfatizada en párrafos anteriores, y que, por otro lado, define la conceptualización de la etapa preescolar en nuestro país. Asimismo, favorece el desarrollo de habilidades del pensamiento divergente y holístico, esenciales en esta etapa. Desde los procesos de formación profesional en educación inicial, se deben sentar las bases de una complementariedad de las disciplinas, no como una parcelación de ellas, sino como un robustecimiento de conocimientos y habilidades propias de la educación infantil, y el alcance de otras en el siguiente nivel educativo chileno.

La infancia es un proceso socialmente complejo, en el que se destacan la construcción social y la participación de todos los niños y niñas. Por ello, debiéramos tener presente que son ellos los que siempre deben ser considerados en la toma de decisiones desde la mirada social, y por ende curricular, buscando el bienestar superior, atendiendo sus intereses y particularidades culturales y políticos. Esto implica un dialogo entre la mirada participativa y complementaria del maestro y aprendiz, en un proceso de construcción de aprendizaje diversificado, no segmentado ni centrado exclusivamente en una disciplina.

Es así que, en el mundo que esta generaciones de niños y niñas habitan, la mirada social invita a reflexionar y cuestionar a las estructuras que transitan desde la primera infancia y que los rodea. Por ello, se fundamental mantener una visión holística, adaptable, inclusiva y divergente, que permita enfrentar el día de mañana procesos quizás más complejos que los actuales. Con estas herramientas, estas nuevas generaciones de niños y niñas, podrán transitar con mayor apertura, claridad y sentido en sus propias vidas, y en su relación con los demás.

Referencias

- Canal, AP (2021). Pensamiento computacional articulado a la resolución de problemas en el aprendizaje para la formación inicial de profesores de matemáticas: un abordaje a partir de la teoría de Robbie Case.
- Crece Contigo. (2013). *Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil*. <https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/Orientaciones-tecnicas-para-las-modalidades-de-apoyo-al-desarrollo-infantil-Marzo-2013.pdf>
- Kuhn, D. (1979). La aplicación de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget a la educación. *Harvard Educational Review*, 49(3), 340-360.
- Maturana, HR y Varela, FJ (2003). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano (p. 172). Buenos Aires: Lumen.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Vygotski, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Journal for the Study of Education and Development*, 7(27-28), 105-116.



De la masificación de la educación a la generación de datos masivos en plataformas educativas *

From the massification of education to the generation of massive data on educational platforms

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2024

Fecha de aprobación: 25 de febrero de 2025

Juli Patricia Castiblanco Aldana *
Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia

Resumen

El objetivo del artículo es problematizar el rol del enseñante y su transformación de maestro, docente o profesor a tutor, gestor, o administrador de contenidos. La metodología se fundamenta en un análisis documental, complementado con un estudio comparativo de perspectiva histórica que permitió la ampliación de la categoría *masificación de la educación*, acuñada por Martínez Boom en su tesis doctoral del 2004. El hilo temático del texto pretende alimentar el debate acerca de la transformación del papel del maestro y la posible desaparición del sujeto maestro en un futuro probable, lo cual establece los caminos que pueden exacerbar la pérdida de autonomía del docente y, con esto, un deterioro de su rol como agente de socialización, entre ellos, la pérdida de prestigio, la instrumentalización de su oficio, la fragmentación y especialización de sus tareas, así como la división social del trabajo docente.

Palabras clave:

Masificación de la educación, política educativa, profesionalización docente.oral.

* El presente texto surge como parte de sus lecturas e indagaciones en política educativa, a propósito del proyecto de tesis doctoral “Discursos del sujeto maestro en la política educativa de formación docente Colombia. Periodos 1991-2002/ 2002-2020”.

** Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Defensa de los Derechos Humanos, Universidad Santo Tomás de Aquino. Magíster en Educación, Instituto Tecnológico de Monterrey. Licenciada en Psicología y Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Vinculada actualmente a la Secretaría de Educación de Bogotá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7466-6767>

Correo electrónico: jupcastiblancoa@udistrital.edu.co

Abstract

The objective of this reflection article is to problematize the role of the teacher and its transformation from educator, instructor, or professor to tutor, manager, or content administrator. The methodology is based on documentary analysis, complemented by a comparative study with a historical perspective, which enabled the expansion of the category *massification of education*, coined by Martínez Boom in his 2004 doctoral thesis. The thematic thread of the text seeks to contribute to the debate on the transformation—and possibly the disappearance—of the teacher as a subject in a foreseeable future. It also outlines the paths through which the loss of teacher autonomy could be exacerbated, leading to a deterioration of their role as socializing agents. These include the loss of prestige, the instrumentalization of their profession, the fragmentation and specialization of their tasks, and the social division of teaching labor.

Key Words

Massification of education, educational policy, teaching profession

Introducción

La calidad educativa, la gestión y la evaluación por competencias empiezan a ser el nuevo discurso en procesos formativos de los maestros, quienes anteriormente, desde las tradiciones pedagógicas, habían tenido otras preocupaciones como la didáctica, la práctica pedagógica y otras que daban a su oficio una identidad.

El maestro se debía a su estudiante, no a los estándares internacionales o al incremento de puntajes en pruebas internacionales.

El saber pedagógico, originado en la trayectoria histórica del oficio de enseñar, fue negado de tajo con la emisión del estatuto que profirió el Decreto 1278 de 2002. No obstante, en un futuro posible se avizora un nuevo riesgo: la desaparición del sujeto maestro y de su corporalidad, y el remplazo de este por una tecnología apoyada en las TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación), una suerte de algoritmo del aprendizaje diseñado a la medida. Un magisterio digital, sin posibilidad de agremiarse, sindicalizarse, exigir derechos, enfermarse o pensar; una nueva manera de aculturar a las nuevas generaciones sin un intermediario que piense e invite a pensar. ¿Qué pasos hemos dado hacia ese camino?

Este texto propone a los maestros y maestras, participantes de la construcción de políticas educativas y tomadores de decisiones, detenerse y pensar por un momento: ¿qué tipo de educación necesitamos para la sociedad que queremos construir?

Por ello, se aborda un apartado inicial que se enfoca en retomar apuntes claves para la comprensión de la transformación del oficio de enseñar en Colombia y el papel del maestro en medio de los procesos de masificación. Esto resulta fundamental para entender y cuestionar la manera en que, alrededor de la enseñanza y la educación, se genera un mercado de plataformas con la mediación de las TIC, las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) en la educación, lo cual transforma los lugares y prácticas que tradicionalmente conformaban el oficio de la enseñanza. Llevando al lector a avizorar los riesgos del control y dependencia en un futuro posible de la educación mediada por TIC.

Presentación general del problema

Ya se ha convertido en costumbre que los escenarios de decisión prioricen aspectos económicos que permitan evidenciar crecimiento en resultados de cobertura y acceso a educación. Por ejemplo, homologando en los informes de rendición de cuentas y textos de política pública la educación superior con la formación para el trabajo, la certificación de competencias y la titulación de oferta no formal, mientras se evade la ampliación de cupos en programas universitarios de alta calidad. Estos últimos implican mayores costos, esfuerzos y tiempos para evidenciar retorno de inversión. También se observa una tendencia a sacrificar espacios de encuentro presencial, limitando los procesos a interacciones por medio de ambientes virtuales de aprendizaje, consumo de plataformas, revisión de objetos virtuales de aprendizaje, o lectura y análisis de materiales de profundización (vídeos, lecturas, diagramas).

Los nuevos escenarios educativos se limitan a procesos de aprendizaje; el papel de la enseñanza y la formación integral que se daba en los encuentros presenciales con los maestros y compañeros de clase están en vía de extinción, y con ello mueren los espacios de conversación, los abrazos, las miradas de asombro, los gestos de empatía; es decir, se empobrecen los procesos que milenariamente construían comunidad y permitían transmisión cultural. Ahora, la educación mediada por las TIC se ha priorizado y masificado, condenado a sus integrantes a la frialdad que se

esconde detrás de una pantalla y al aislamiento que impone los contenidos de "consulta a la carta". Los maestros han dejado de serlo para ocupar el rol de tutores o agente de aprendizaje. Los estudiantes, por su parte, han dejado de serlo para convertirse en usuarios que consultan plataformas de manera superficial y con el afán de cumplir con la entrega de productos y entregables calificables.

Aunque los roles del conocimiento, el estudiante y el maestro se han transformado, nos detendremos en esta ocasión especialmente en la transformación de aquel enseñante que, durante la historia de la educación, ocupó el rol de enseñante, ya sea como maestro, docente o profesor. En particular, se analiza cómo, alrededor de la enseñanza y la educación, se han generado un mercado de plataformas que transforma los lugares y prácticas que habitualmente se realizaba en el tradicional oficio de la enseñanza. Prácticas en las que se tiende a perder la voz del maestro, reemplazada por ambientes prediseñados y diagramados por equipos de adecuación pedagógica, diseño gráfico, virtualizadores, programadores, entre otros.

El objetivo del artículo es aportar al análisis de las transformaciones educativas de la región de los últimos 30 años, las cuales se enmarcan en un contexto global, considerando su impacto en la configuración del maestro como sujeto y agente social. Para ello, se recurre a métodos cualitativos y documentales, socializando parte de los hallazgos evidenciados durante la reconstrucción histórica de políticas y tendencias educativas, así como en el análisis comparativo de reformas y resultados en contextos locales y globales. Lo anterior haciendo énfasis en los discursos y acuerdos internacionales promovidos por organismos como la Unesco y el Banco Mundial.

Métodos de investigación

La construcción del presente texto se apoyó en múltiples métodos de investigación, especialmente de corte cualitativo y documental, complementados con análisis históricos y estadísticos. Estos métodos están alineados con el objetivo de comprender las transformaciones educativas en un marco global y sus impactos en el maestro como sujeto y agente

social. En este sentido, el texto se fundamenta en el seguimiento y rastreo de documentos e informes internacionales, cuyo análisis documental permitió interpretar políticas y discursos relacionados con la educación en los últimos treinta años. Se retomaron principalmente documentos e informes provenientes de la Unesco y el Banco Mundial. Además, el análisis se apoya en la lectura, revisión y fichaje de investigaciones previas de autores como Alberto Martínez Boom, Gloria Calvo y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), los cuales se contrastan con discursos emergentes de acuerdos internacionales firmados en las últimas treinta décadas, tales como la Declaración Mundial de Educación para Todos firmada en Jomtien, y las provenientes firmadas en Dakar¹.

Se realiza una revisión de los cambios educativos entre Colombia, América Latina y otros contextos globales, mediante el análisis de los efectos de las reformas neoliberales y de globalización en diferentes países, así como los resultados de pruebas internacionales como Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce).

Además, se recurre a análisis de textos que se han adentrado en estudios comparativos regionales basados en resultados de las pruebas Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), y el Terce, así como al análisis de resultados educativos en otras pruebas estandarizadas.

¹ Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990): Adoptada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Tailandia. Este acuerdo estableció el compromiso de garantizar que todas las personas, especialmente los niños, tuvieran acceso a una educación básica de calidad. Se enfatizó la universalización de la educación primaria y la reducción del analfabetismo.

Marco de Acción de Dakar (2000):

Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, reafirmó los objetivos de Jomtien y estableció metas específicas bajo el marco de la iniciativa Educación para Todos (EPT). Los objetivos incluyeron expandir la educación preescolar, lograr la universalización de la educación primaria y mejorar la calidad educativa para 2015.

Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM, 2000): establecidos en el año 2000 por la ONU, incluían ocho metas globales para mejorar las condiciones de vida en todo el mundo. Entre estos, varios se enfocaban directamente en la educación o la impactaban indirectamente. Entre los objetivos relacionados con la educación fueron 1. Lograr la enseñanza primaria universal (ODM 2): Meta principal: Garantizar que, para 2015, todos los niños y niñas pudieran completar un ciclo completo de enseñanza primaria. (Indicadores:

Tasa neta de matrícula en la enseñanza primaria, Proporción de estudiantes que comienzan primer grado y llegan al último grado de primaria, Tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años. 2. Promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres (ODM 3): Impacto en la educación: Se centró en eliminar las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria para 2005, y en todos los niveles de educación para 2015. (Indicadores educativos: Proporción de niñas y niños en la enseñanza primaria, secundaria y terciaria. Tasa de alfabetización de mujeres en comparación con la de hombres.

El texto utiliza una reconstrucción histórica de los cambios en la educación, el aporte de dicho método histórico busca comprender cómo los eventos y políticas del pasado influyen en la configuración actual del sistema educativo. No obstante, a fin de poder generar un texto sintético, se delimita el presente artículo en la revisión específica de algunos efectos del programa "Educación para Todos", su impacto en la formación docente, la descentralización educativa y la masificación de la educación, procurando así un estudio de caso que permita respaldar los argumentos en ejemplos concretos.

Resultados

A continuación, se plasmará parte de los hallazgos del estudio, profundizando en las trasformaciones y el impacto de las políticas educativas de las últimas tres décadas en el oficio de enseñar, tomando como referente el caso de Colombia y el papel del maestro en medio de los procesos de masificación. Además, se plantearán apuntes sobre los riesgos de control y dependencia que se podrían generarse en la educación, en caso de no tomar a tiempo decisiones y realizar los debates respecto a las implicaciones de la desmesura en el uso de plataformas y contenidos mediados por TIC.

Más aún cuando la inserción de dichas modalidades de formación se realiza sin respaldarse en procesos de acompañamiento con componente humano y socioemocional, que permitan generación de vínculos y fortalecimiento de habilidades comunicativas, tales como encuentros presenciales, tertulias y fomento de procesos de lectoescritura creativos, expresivos y que mantengan el componente humano, tales como la emocionalidad y, por qué no, el error.

El oficio de enseñar en Colombia y el papel del maestro en medio de los procesos de masificación

El estudio de la transformación del oficio de enseñar ha estado estrechamente vinculado al análisis de las reformas sociales, políticas y

económicas en América Latina, las cuales suelen surgir como respuestas a diversas "crisis". Durante la década de 1990, Colombia y la región enfrentaron una crisis profunda en los sistemas sociales, agravada por la internacionalización, la globalización, el predominio del mercado y la transformación de los métodos de producción. Algunas organizaciones han caracterizado este período como una transición del liberalismo clásico-marxista hacia la hegemonía de la doctrina neoliberal (Ascofade, 2006).

En este contexto, las reformas educativas adoptaron un enfoque centrado en los aprendizajes, la evaluación escolar, la descentralización pedagógica, la reorganización de los planes de estudio y un énfasis en la búsqueda de equidad, calidad y participación. En Colombia, estos cambios se evidenciaron particularmente en la implementación de evaluaciones por competencias y en la orientación de los aprendizajes desde una perspectiva cognitiva (Calvo, 2006).

El proceso de globalización también promovió un discurso que vinculaba a América Latina con el atraso. Para Martínez Boom, este fenómeno reflejaba más bien el agotamiento del modelo de desarrollo iniciado en los años cincuenta, que colapsó en los años ochenta debido a su insostenibilidad. Según él, no se trató de una mera "crisis de los años ochenta", sino de una crisis económica agravada por la incapacidad de los países para pagar el servicio de la deuda. Esto condujo a una sobredimensión del papel de la educación, concebida como la encargada de formar capital humano para un nuevo modelo de sociedad basado en el crecimiento y el desarrollo. A finales de los años ochenta, los planificadores estatales y los teóricos de la educación notaron que, pese al incremento en los niveles de escolaridad, no se alcanzaba la movilidad social esperada (Martínez Boom, 2003).

En consecuencia, se promovieron reformas educativas orientadas al desarrollo de los países "pobres" mediante el mejoramiento de la calidad y el servicio educativo. Estas reformas, inspiradas en iniciativas como el Informe Atcon, fueron acompañadas de políticas de austeridad estatal. El discurso de atraso y desarrollo sirvió como base para introducir cambios que insertaron en la educación los principios del libre mercado, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento. Estas transformaciones buscaban mejorar el servicio educativo al tiempo que reducían la inversión estatal, descentralizaban las regulaciones y abrían espacios para la

participación de otros sectores sociales, como empresarios, padres de familia y la comunidad en general (Martínez Boom, 2004). Así:

La crisis económica sumada a la decadencia de los paradigmas y a la crisis estructural de los sistemas de enseñanza, servirá de pretexto a teóricos y políticos para argumentar la necesidad del cambio. La profunda crisis de los sistemas de enseñanza pareciera, según Ratinoff, explicar el "vademécum de prescripciones universales que intentan optimizar el uso de los medios a través de reformas estructurales". Según el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), a partir de la década de los años 90 se inicia un cambio de ciclo en la educación latinoamericana.

Los ejes de gravitación que definieron el nuevo ciclo fueron fundamentalmente:

La Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), en la que se promulga la Declaración Mundial de Educación para Todos y el marco de acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Los resultados de la Reunión de Ministros de Educación en Quito (abril de 1991) y la propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento "Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad"(1992).

La influencia del Banco Mundial (BM) en la generación de políticas públicas atada a préstamos de cooperación internacional y plasmada en el documento "Prioridades y Estrategias para la educación" (1995), y la creciente influencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (Martínez Boom, 2003, p. 3)

Fue así como en ese proceso de regulación social intervienen organismos internacionales tales como la OCDE, Unesco, Orelac, Banco Mundial, Consejo de Europa, Consejo para la Cooperación Cultural, la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación y Unión Europea, la Comisión Internacional para la Educación del SXXI.

Estos cambios estratégicos generaron que los maestros fuesen vistos en el siglo XX como objeto de tensiones, intervenciones y experimentos para transformar su práctica, formación y evaluación con la intención de mejorar

su desempeño profesional y optimizar su capacidad educativa. De allí el auge de los programas para capacitarlos, mejorar su perfil, perfeccionarlos, regularlos, observarlos dentro y fuera del aula.

Se puede evidenciar desde entonces la relación de la masificación de la educación, las dinámicas de expansión de la escuela, los impactos y los retos económicos que esto fue generando, precarización de las condiciones laborales del magisterio.

Desde entonces gran parte de los discursos y acontecimientos que abren camino para que emergan las reformas de los noventa² y el cambio paradigmático que estas generaron, estuvieron, y están hoy, alineadas a convenciones, acuerdos y lineamientos internacionales.

Actualmente, el sujeto maestro sigue siendo objeto de regulaciones que lo plantean como obsoleto, carente de autonomía, innovación y calidad en su labor. Frente a dicho discurso de poder, las instituciones que regular su trabajo lo mantienen en una minoría de edad permanente, en la que, por medio de manuales, cartillas, guías y lineamientos, se le indica que debe hacer, cuándo y cómo hacerlo. Esto ha llevado a una instrumentalización de su oficio, midiendo su nivel de obediencia y ajuste a la norma como un supuesto indicio de calidad educativa, que es recompensado y se reconoce mediante premios y galardones que, en cada época, se transforman acorde a los intereses del sistema.

Diversos autores especializados en la transformación del oficio docente en Colombia identifican dos momentos clave en la emergencia de la categoría calidad de la educación: el primero, a mediados de los años sesenta, como parte de estrategias de desarrollo; y el segundo, a inicios de los años noventa, asociado a los procesos de globalización y descentralización de los sistemas educativos (Martínez Pineda, et al., 2015).

Un ejemplo destacado es el programa Educación para Todos, que enfrentó a los docentes con los retos de la masificación educativa, implicando la

² Entre 1990 y los años 2000 llegaron a Colombia promulgaciones de gran relevancia, entre ellas se encuentran normativas como la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, el plan decenal de desarrollo educativo 1996-2005. Además, se definió por medio del Decreto 709 de 1996 los requisitos exigidos a los educadores para el ascenso (artículo 2) y el alcance de la formación permanente o en servicio (artículo 7)

inclusión de estudiantes con necesidades diversas de aprendizaje, así como características étnicas y poblacionales particulares. Este escenario demandó que el rol del maestro trascendiera los saberes pedagógicos básicos y el control disciplinar, requiriendo un apoyo multidisciplinario proveniente de las ciencias humanas. Áreas como la psicología del aprendizaje, la antropología, la sociología y las políticas educativas comenzaron a aportar fundamentos legales, normativos y prácticos para el ejercicio docente tanto dentro como fuera del aula.

La globalización trajo consigo una nueva oleada de transformaciones en las políticas educativas de formación docente, incidiendo en los programas y la oferta de capacitación. Estas transformaciones incrementaron los desafíos en el uso de las TIC, el aprendizaje de idiomas y la convivencia en contextos pluriétnicos y multiculturales. Gajardo (1999) asocia estos procesos de modernización de la educación con las políticas neoliberales y neoconservadoras que Colombia implementó desde los años setenta, a través de reformas destinadas a responder a los retos del cambio de milenio. Estas iniciativas buscaban cumplir los objetivos del proyecto Educación para Todos, promoviendo el acceso, la gratuidad y la calidad educativa como herramientas para fomentar el desarrollo y superar la pobreza. Sin embargo, la inversión social y educativa en Colombia no estuvo a la altura de otros países de la región, ya que gran parte del presupuesto nacional se destinó a combatir el narcotráfico y los conflictos armados internos (Gajardo, 1999, como se citó en Ordóñez Díaz y Rodríguez Mendoza, 2018, p. 104).

La especialización y tecnificación del trabajo docente para responder a las demandas de la globalización y las lógicas de mercado han sido objeto de estudio en los procesos de profesionalización docente. En su obra "De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina, (Martínez Boom, 2004) vincula la masificación educativa con la pérdida de autonomía del maestro, el deterioro de su rol como agente de socialización y la fragmentación de sus tareas. Este proceso llevó a la instrumentalización del oficio docente, la división social del trabajo y la pérdida de prestigio profesional, abriendo paso a reformas que transformaron tanto el trabajo como la formación del maestro. Martínez Boom señala cómo estas reformas, basadas en

lógicas neoliberales de mercado, cambiaron la naturaleza de la escuela y su funcionamiento, favoreciendo modelos organizativos como la gestión empresarial o el enfoque de calidad total".

Comprender la llegada y el impacto del discurso de calidad educativa resulta crucial para analizar la relación entre las políticas educativas, las políticas de formación docente y las demandas que estas transformaciones proyectan sobre el maestro. Esto también subraya la vigencia de las tesis de Martínez Boom, quien describe cómo la búsqueda de la eficacia técnica, a menudo desmedida, desplazó el derecho a la educación como eje central, priorizando un "mejor desempeño" sobre principios de equidad.

A pesar de los acuerdos firmados en Jomtien, diez años después los diagnósticos regionales seguían señalando retos persistentes en la calidad educativa: la prevalencia del analfabetismo, la necesidad de universalizar la educación básica y la atención equitativa a poblaciones indígenas, rurales, urbanas marginales y con necesidades educativas especiales. Así, el desafío de garantizar una educación inclusiva y de calidad sigue siendo una meta pendiente en la región.

Es importante resaltar que, en Colombia, se ha venido trabajando en las dos últimas décadas en la ampliación de cobertura de la educación, (Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012 como se citó en Ordóñez Díaz y Rodríguez Mendoza, 2018).

No obstante, no se ha dado la suficiente atención a subsanar las "falencias en educadores" y la infraestructura, en tanto que no había suficiente personal titulado como licenciado o con estudios superiores en pedagogía ni se tenía infraestructura física de calidad para atender masivamente a la población escolar. Estos asuntos se han venido abordando en las últimas décadas, especialmente después de los años noventa, cuando "fue necesario que fueran a centros educativos profesionales, pues no contaban con las competencias necesarias para cumplir con el papel docente, al tiempo, se pasó por alto la ineficiente infraestructura educativa, que dificulta el desarrollo de procesos de calidad" (Iregui, Melo y Ramos, 2006 como se citó en Ordóñez Díaz y Rodríguez Mendoza 2018, p. 108).

Por ello, las agencias internacionales han visto en la educación virtual o mediada por plataformas tecnológicas una solución económica que lograría ampliar la cobertura sin tener que ampliar la infraestructura física ni la planta docente de los países en vía de desarrollo.

En Colombia, al parecer, no se ha presentado una sinergia de metas ni una coherencia entre la búsqueda de resultados para los acuerdos firmados internacionalmente, en tanto la garantía del derecho a la educación y los procesos internos que, desde el diálogo social unifique la calidad y cobertura educativa teniendo en cuenta las necesidades de todos los actores sociales del sistema. Hasta ahora, se han enfocado mucho más en cobertura de la matrícula y en alfabetización, pero está pendiente generar "una sinergia producto de la operatividad y exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, que puede llevar a una equidad general y a un resultado que satisfaga los requerimientos sociales y los objetivos de aprendizaje" (López, 2015 como se citó en Ordóñez Díaz y Rodríguez Mendoza, 2018, p. 107)

En remplazo a ello, se ha saltado abruptamente de una masificación presencial sin garantías a una masificación virtual³ igual de abrupta y atropellada, que en lugar de garantizar el derecho a la educación vulnera muchos más derechos e incrementa las brechas sociales, condenando a los más pobres del sistema a una educación sin verdaderos procesos formativos, sin aprendizajes contundentes y completos y, sin herramientas para su desempeño como individuos, ciudadanos, trabajadores ni seres sociales. Un sofisma de distracción que nos muestra un incremento en las cifras de acceso e incluso de titulación de profesionales, pero con unos procesos de cualificación que presentan grandes vacíos en las habilidades esenciales; profesionales con pocos procesos reflexivos, sin un proceso de transformación de sí mismos y con carencias incluso en la socialización básica.

³ No son pocas las instituciones de educación, particularmente de educación superior, que han migrado varias de sus asignaturas, programas y procesos a las alternativas no presenciales, lo anterior no solamente posibilita la reducción de costos, sino que amplía la cobertura y regionalización de las Instituciones de educación Superior -IES-

Control y dependencia un futuro posible de la educación

Las últimas tres décadas mostraron un incremento en estudios de base estadística que generaban comparaciones entre resultados de pruebas estandarizadas basadas en la medición de competencias y aprendizajes de los estudiantes, comparando a Latinoamérica con países europeos. Esto ha llevado a que dichos resultados se asuman como indicador de desempeño docente y de la calidad educativa.

Como se detalla más adelante, las organizaciones internacionales que promueven plataformas virtuales y el uso de dispositivos electrónicos en los sistemas educativos han visto en ello una oportunidad para masificar y proyectar a futuro un trabajo docente mediado en mayor medida por dichas tecnologías.

Esta perspectiva ha sido adoptada en países como Colombia como una solución para ampliar cobertura educativa, destacando el papel de las TIC , las TAC, y las TEP, como solución. No obstante, en este apartado se manifiesta la *politiedad* de la tecnología, la cual conlleva implicaciones como una mayor privatización, tercerización y control de los procesos y, por lo mismo, unas nuevas maneras de coaccionar la autonomía del sujeto maestro basándose en el lenguaje de las "reformas". En este caso, apoyados en el discurso de la "innovación" como respuesta a una nueva "crisis de la educación".

En cuanto estudios con base estadística, se encuentra que Colombia, al igual que otros trece países de la región, participó en el año de 1997 del *Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*⁴ (Perce), en el cual se proporcionó por primera vez información comparativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos de América Latina y el Caribe a nivel regional. Y luego en el año 2006 el segundo estudio (Serce), en el año de 2013 ya eran quince países, los latinoamericanos y centroamericanos, en dónde se aplicó el Terce . El más reciente, el cuarto estudio comparativo se aplicó

⁴ Este esfuerzo reflejó uno de los mayores logros políticos en educación en el continente, ya que surgió del acuerdo de 13 países de la región: Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y la República Bolivariana de Venezuela. [https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/PERCE1997#:~:text=Primer%20Estudio%20Internacional%20Comparativo%20\(PERCE,el%20Caribe%20a%20nivel%20regional](https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/PERCE1997#:~:text=Primer%20Estudio%20Internacional%20Comparativo%20(PERCE,el%20Caribe%20a%20nivel%20regional).

en mayo de 2019 (Unesco, s.f.). Estos resultados junto a los generados en pruebas internacionales como las pruebas PISA, han puesto en el centro de las tensiones el papel de los maestros y la calidad de su formación.

Desde el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación De La Calidad Educativa⁵ (Llece), se ha establecido una cultura de la medición, una cultura evaluativa basada en rankings que orientan la actualización relevancia, calidad, pertinencia, eficacia y legitimidad de lo que se designa para educación. Por ejemplo, en el World Economic Forum, entidades como Pearson Education, Varkery Foundation y el Global Teacher Prize promueven un modelo de docente ajustado al lineamientos del sistema que ellos mismos impulsan.

El impacto de ello en América Latina, y por ende en Colombia, se evidenció en la descentralización administrativa, financiera y pedagógica, una de las principales características de las reformas que iniciaron su formulación e implementación en la década de 1990. Estas reformas educativas se inscribieron en los procesos de reforma estructural y de transformación del Estado que atravesaron casi todos los países de la región durante esa época.

Lo que se proyecta para los dos mil y las décadas siguientes es el trabajo docente por medio de plataformas digitales, la automatización de la práctica educativa, la transformación sustancial de las jornadas de trabajo docente y el incremento de su productividad. Actualmente este modelo se promueve mediante el desplazando del aula física al aula virtual.

La generación de datos que se logra por medio de la educación virtual o la mediación de las TIC en los procesos de enseñanza-prendizaje moldeara así mismo la formación de futuros procesos de formación docente y la evaluación de estos y de los estudiantes. (Bonilla, Ramírez, Lázaro, 2021)

⁵ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el estado mexicano de Nuevo León (México)

Conclusiones

El lenguaje de la reforma no es simplemente un instrumento de poder, sino una tecnología de poder (Martínez Boom, 2004, p. 378).

En el marco de la noción de "crisis educativa", se posibilitó en Colombia y en América Latina la emergencia de una nueva maquinaria educativa, coincidiendo con la transición entre la tercera y cuarta revolución industrial. Las políticas neoliberales instaladas en la región definieron el problema educativo como un problema de formación docente y centraron sus esfuerzos en la incorporación de las nuevas tecnologías al currículo como una solución.

En este contexto, se promovió el incremento del computador personal (PC, por sus siglas en inglés) y sus programas, así como la formación de nuevos perfil ciudadano, hábil en el manejo de herramientas digitales. No obstante, como señala Bonilla, Ramírez y Lázaro (2021) "no es posible procesar el uso de la tecnología sin tener en cuenta la politicidad de lo tecnológico" (p. 82)

Estos autores advierten que la tecnología debe entenderse como una cultura y forma de ser en sí misma, una práctica social, un espacio de disputas políticas y sociales que replantean las formas de ser, pensar, actuar, hacer y convivir. La producción de tecnología responde a un contexto específico, con valores, formas de organización social y actores particulares que la agencian, generando cambios estructurales a partir de su uso. Ejemplo como TikTok, Google, G Suite, Facebook, Instagram, Discovery Educación, IBM o Alibaba Group ilustran cómo estas tecnologías, cada una de ellas originadas en diferentes empresas de software, no siempre fueron concebidas como plataformas digitales de aprendizaje,

No obstante, lo que se avecina al parecer es que, obteniendo el control del servicio, se tenga también centralidad en la capacitación de docentes, y con ello nuevas dependencias, esta vez a filantrocaptalismo que domina a escala global el ámbito tecnológico y productivo. Así, se consolida un

mercado educativo que crece mediante la expansión del e-learning y la consecuente privatización de los sistemas educativos (Bonilla, Ramírez y Lázaro, 2021)

Los nuevos actores de este cambio en la configuración del sistema educativo serán entonces corporaciones, fundaciones, empresas, organizaciones civiles, instancias multilaterales, que agremian expertos en recolección y análisis de datos, expertos en software, código, y algoritmos digitales que le permitan a los gobiernos la dirección del comportamiento de los diversos actores e instituciones educativas, esa instrumentalización de la tecnología pretende cambiar o consolidar posiciones de poder respecto a la educación (Bonilla, Ramírez y Lázaro, 2021)

En ese nuevo contexto de globalización, masificación de la educación y la extendida idea de obsolescencia de los sistemas educativos, es que el docente continúa perdiendo prestigio. Los programas orientados a capacitarlo, mejorar su perfil o perfeccionarlos se enfocan más en la observación de su labor dentro y fuera del aula, lo que, en última instancia, la pérdida de autonomía e instala mecanismos de la regulación y el control.

Tal como advirtió lo que Martínez Boom (2004) en su tesis doctoral, el lenguaje de las reformas, presentadas como respuesta a la crisis, introdujo transformaciones que deterioraron el rol del maestro como agente de socialización. A través de un discurso persistente de descontento hacia la escuela, la enseñanza y el maestro en América Latina, se ha instaurado una lógica de regulación social. Esta se manifiesta en los sistemas de acreditación y los perfiles de eficacia que buscan valorar, certificar y controlar la formación de los docentes, así como se evalúa su ingreso y desempeño en la carrera docente.

desde la primera evaluación. Sin embargo, los resultados obtenidos por los estudiantes de Chile en Lectura son más bajos que el promedio de la OCDE, pero superiores al promedio latinoamericano.

En el caso de Lectura, el promedio de Chile es 452, lo que posiciona al país por sobre el promedio de América Latina (407) y a la cabeza en la región. Este resultado, que es menor al promedio OCDE, es equivalente a países europeos como República Eslovaca y Grecia.

En relación con los resultados de la Evaluación nacional de Lectura en el SIMCE de 4º básico, muestran desde el 2005 al 2018 un avance de 16 puntos. En ese entonces se observaron logros en los niveles de aprendizaje con cerca de siete mil estudiantes que avanzaron al nivel Adecuado. (Agencia de Calidad de la Educación, 2019)

Si analizamos los resultados de la Prueba SIMCE del decenio 2012 – 2022 nos damos cuenta de que existe una tendencia histórica que se mantiene estable en los puntajes obtenidos por los estudiantes de 4º básico relativos a sus aprendizajes en lectura.

Al pasar 10 años, los resultados no han sufrido grandes modificaciones ni avances importantes en los niveles de logro, aún más, en la evaluación de 2022, los estudiantes que obtienen estándares de aprendizaje insuficientes y elementales aumentaron con respecto al 2018, de un 55% a un 60% en 2022.

Referencias

- Ascofade. (2006). *Memorias del II Congreso Nacional Asociación (ASCOFADE) - Profesión Docente: Estado Actual y Proyecciones*. Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Bonilla, L., Jarquín, M. y Lázaro, F. (2021). *Cuarta revolución industrial y educación en América Latina*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Pedagogía y Saberes*, 44. <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos Editorial.
- Martínez Pineda, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A. y Soler Martín, C. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo - IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Ordóñez Díaz, M. M. y Rodríguez Mendoza, B. J. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*, (34), 101–112. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1879>



“Tejiendo futuro” Proyecto de vida, por la resocialización y humanización de las personas privadas de la libertad en centro penitenciario de Vélez, Santander*

“Weaving the future”: Life project, for the resocialization and humanization of people deprived of liberty in penitentiary centers

Fecha de recepción: 24 de febrero de 2025

Fecha de aprobación: 28 de marzo de 2025

Ivonne Yineth González Peñab **

Luz Yaneth Ovalle Pérez v ***

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia

Resumen

El presente artículo sistematiza el proyecto denominado “Tejiendo Futuro: Proyecto de vida por la resocialización y humanización de las personas privadas de la libertad”, desarrollado en el Establecimiento Penitenciario de Mediana Seguridad y Carcelario (Epmsc) del municipio de Vélez. El propósito del proyecto fue brindar herramientas a las personas privadas de la libertad para favorecer una resocialización adecuada y la construcción de sus proyectos de vida, más allá de su realidad actual. A partir de su implementación, se identificó la necesidad de generar políticas públicas y programas sostenibles que promuevan una resocialización efectiva, así como de profundizar en metodologías que contribuyan a la humanización del sistema penitenciario y a la dignificación de las personas privadas de la libertad.

Palabras clave:

Innovación, personas privadas de la libertad, resocialización, reconstrucción, tejido social.

* Artículo derivado del proyecto “Tejiendo futuro. Proyecto de vida, por la resocialización y humanización de las personas privadas de la libertad en centro penitenciario de Vélez, Santander”.

** Psicóloga, UNAD. Líder del semillero de investigación “Yanapay Vélez”. Integrante del Grupo de investigación Cuchavira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0759-9338>

Correo electrónico: ivonne.gonzalez@unad.edu.co

*** Psicóloga, UNAD.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6788-5348>

Correo electrónico: yanethovalle@gmail.com

Abstract

This article systematizes the project "Weaving the Future: A Life Plan for the Resocialization and Humanization of Incarcerated Persons", developed at the Medium-Security Penitentiary and Correctional Facility (Epmsc) in the municipality of Vélez. The project's aim was to provide incarcerated individuals with tools to foster adequate resocialization and the development of life plans, beyond their current reality. Following its implementation, the need was identified to develop sustainable public policies and programs that promote effective resocialization, as well as to explore methodologies that contribute to the humanization of the penitentiary system and the dignification of incarcerated individuals.

Key Words

Innovation, people deprived of liberty, reconstruction, resocialization, social fabric.

Introducción

El ser humano está sujeto en su cotidianidad a normas legales, sociales, religiosas y de cortesía, cuyo incumplimiento acarrea correctivos y sanciones de acuerdo con lo establecido en cada ámbito. Así, cada nación ha definido a través de normativas situaciones a través que los habitantes no pueden infringir; de hacerlo, recibirán diferentes sanciones de acuerdo con la gravedad de la conducta tipificada en el Código Penal.

De acuerdo con lo anterior y según el caso tratado, las sanciones se deben cumplir de manera intra o extramural en un centro carcelario, que son regulados por el Instituto Nacional Penitenciario, en adelante Inpec. A las personas que se encuentran internadas en dichos centros se les denomina Personal Privado de la Libertad, en adelante personas privadas de la libertad, quienes, no por ello, pierden la condición de sujetos de derecho. Por lo tanto, el Inpec se ha interesado en proponer programas de apoyo psicosocial, reeducativo, entre otros, que contribuyan a su resocialización.

Es así como, para la academia, y en este caso para la Universidad Nacional Abierta y A Distancia (UNAD), que por su misión educativa, "educación para todos", se ha vinculado con dichas apuestas a través de convenios que permiten que los estudiantes de programas profesionales, como Psicología, que cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para la ejecución de programas de atención y acompañamiento psicosocial, desarrollos sus prácticas en estos centros carcelarios.

Para citar este artículo:
González, I. Y. y Ovalle, L. Y. (2025). "Tejiendo futuro" Proyecto de vida, por la resocialización y humanización de las personas privadas de la libertad en centro penitenciario de Vélez, Santander. Espacio Sociológico, (8), pp. 83-92.

Este es un ejercicio práctico que permite obtener trabajos significativos, los cuales facilitan la comprensión de las implicaciones psicosociales y emocionales que tiene para un individuo encontrarse privado de su libertad.

El municipio de Vélez cuenta con un Establecimiento Penitenciario y Carcelario de Mediana Seguridad (Epcms), donde se encuentran la mayoría de las personas privadas de la libertad sindicados o condenados por diferentes delitos, procedentes en su mayoría de la Provincia de Vélez y, en menor escala, por traslados de otros establecimientos penitenciarios del país.

Cabe resaltar que la dignidad humana es y será un derecho fundamental a favor de la garantía de los derechos humanos de las personas, y más aún si se encuentran privadas de la libertad. La dignidad integra la capacidad de ser sujeto/a de derechos y obligaciones, la cual, dependiendo de la relación social, se reviste de exigencias personales específicas, como las ocasionadas en materia penal. (Girón, 2018)

Por lo tanto, la atención permanente a nivel psicosocial, para esta población es una de las acciones que se debe implementar, y al respecto, la UNAD, a través del programa de Psicología y su componente práctico, se convierte en una herramienta invaluable de apoyo y orientación a estos procesos que propenden por la resocialización y humanización de la personas privadas de la libertad, con el desarrollo de proyectos, talleres y estrategias de intervención social comunitaria, que permiten la participación activa de los actores sociales en el escenario de cada patio, para el fortalecimiento de su autoestima, inteligencia emocional y valores humanos (Misión Carácter), y donde la participación democrática aporta a la construcción de espacios interrelacionales de sana convivencia, de manera significativa y contribuyen a la reducción de los efectos de la vulnerabilidad psicosocial.

Adelantar trabajos con las personas privadas de la libertad, desde la perspectiva psicosocial, implica considerar conceptos que contribuyen con la reconstrucción del tejido social, por lo que el proyecto denominado "Tejiendo Futuro: Proyecto de vida por la resocialización y humanización de las personas privadas de la libertad", se centró en dichos principios. En las páginas siguientes, el lector encontrará un esbozo de la experiencia,

fruto de un interesante y edificante trabajo con esta población en Vélez (Santander), durante los años 2019 y 2020.

El Proyecto de Vida “Tejiendo Futuro” se plantea como una estrategia orientada a fortalecer los procesos de resocialización y humanización de las personas privadas de la libertad en el establecimiento penitenciario de mediana seguridad y carcelario de la provincia de Vélez, Santander, durante el 2019.

Como punto de partida se propone la caracterizar las personas privadas de la libertad reconociendo su trayectoria individual, así como sus particularidades dentro del enfoque diferencial y los principios fundamentales de los Derechos Humanos. Esta caracterización permitirá una comprensión más profunda de sus realidades y necesidades, lo cual servirá como base para la implementación de acciones pedagógicas pertinentes.

En este sentido, el proyecto contempla el desarrollo de talleres formativos diseñados para promover la reflexión personal y grupal, para una resocialización efectiva. En coherencia con esta iniciativa, se diseña un material pedagógico denominado “Cartilla Proyecto de Vida: Tejiendo Futuro”, producto de la sistematización del proyecto implementado. Finalmente, se propone la evaluación del impacto generado por la implementación del proyecto en las personas privadas de la libertad, frente a los procesos de resocialización y humanización.

La población beneficiaria del proyecto estuvo conformada por 300 personas privadas de la libertad del Epmsc de Vélez (Santander). Asimismo, se contó con la participación de la dirección, guardia, funcionarios administrativos miembros de la institución. Y, finalmente, con un psicólogos/as en formación de la UNAD.

Metodología

El proceso de investigación “Proyecto de Vida: Tejiendo Futuro”, se enmarcó en la metodología cualitativa y la Investigación-Acción, ya que se gestó desde el reconocimiento del fenómeno de la privación de la libertad,

sus implicaciones individuales y sociales, así como la proyección hacia la resocialización y humanización de estas personas.

Desde este horizonte permitió la comprensión de la realidad de quienes en este proceso participaron, permitiendo inicialmente el estudio de un contexto social, mediante un proceso de pasos sucesivos en espiral (planificar, actuar, observar, reflexionar) e investigar al mismo tiempo que se interviene (León y Montero, 2002).

Asimismo, el trabajo se sustentó en la Pedagogía del Encuentro de Godenzi (1999, como se cita en León y Montero, 2002), "la cual fija su atención en la dimensión pragmática del lenguaje que es el diálogo y su principal herramienta, la conversación". Además, se apoyó en la idea de la "significancia de estar, siendo con el otro y así crear relaciones donde se crece y nos responsabilizamos por nuestros propios proyectos de vida" (Río, 1998).

De acuerdo con lo anterior, y en concordancia con los lineamientos establecidos por la UNAD para los proyectos de investigación, el presente trabajo se enmarca a la línea de investigación: intersubjetividades, contextos y desarrollo. Esta línea se centra en el estudio de las relaciones entre el sujeto y los contextos en los cuales se desenvuelve.

Para la recolección de datos se implementaron tres técnicas complementarias. En primer lugar, se aplicó un instrumento de caracterización mediante cuestionario, con el cual se logró identificar en las personas privadas de la libertad, rangos de edad, condiciones excepcionales, tiempo estimado para su libertad, la procedencia, profesión u oficio, expectativas al salir del establecimiento penitenciario, reincidencia en el delito y su condición como sindicado o condenado. Luego, se realizó observación participante y registros de observación pues a partir de esta técnica y como psicólogos en formación-investigadores logramos identificar en los sujetos/as personas privadas de la libertad su comportamiento, participación en el desarrollo de los talleres, relaciones interpersonales y trabajo realizado de forma escrita y gráfica. Finalmente, se hicieron entrevistas semiestructuradas en formato grupal mediante el desarrollo y participación en talleres tanto orales como escritos.

Resultados

El proceso de intervención permitió evidenciar que las personas privadas de la libertad lograron analizar sus conductas a la luz de las orientaciones y estrategias psicoeducativas implementadas. Este ejercicio reflexivo les permitió establecer distinciones éticas entre correcto y lo incorrecto desde su propio marco referencial, así como evaluar sus acciones ejercido hasta el momento.

El desarrollo de la práctica profesional del programa de Psicología de la UNAD CEAD Vélez constituyó un espacio significativo para el proceso de autoconocimiento y desarrollo personal de la población reclusa participante. Dentro de los resultados obtenidos se evidencian que los internos lograron analizar sus conductas, ver sus fortalezas, descubrir sus valores y poder reconocerse como individuos. Este hecho se vio respaldado por la alta participación de personas privadas de la libertad (entre 20 y 40 internos, según el interés en el tema del taller) y por las solicitudes expresadas por continuidad con la atención psicológica grupal. Los participantes valoraron el trabajo realizado por el equipo de psicólogos en formación escenario 1 y 2 del Proyecto "Tejiendo Futuro", y por la presencia continua de psicólogos que semanalmente acuden al centro penitenciario.

Figura 1.

Nivel de reincidencia en el EPMSC de Vélez



Fuente: Elaboración propia

El análisis del gráfico revela el nivel de reincidencia por patio de la unidad carcelaria. Los datos revelan que el Patio 2 concentra el 74.4% de los casos de reincidencia. Por el contrario, el Patio 3 presenta solamente el 7.3% de reincidencia. Lo que nos permite concluir que el Patio 2 se destina para el personal reincidente.

Alcances e impacto

La existencia de múltiples factores de riesgo puede incidir tanto en el inicio como en la continuidad de la conducta delictiva. Entre estos factores se destacan: la experiencia de maltrato en la infancia, la pertenencia a familia desestructurada, la impulsividad, el empleo de la violencia como estrategia de resolución de conflictos, el consumo y dependencia de sustancias psicoactivas, así como la vinculación con amistades delictivas. Estos constituyen elementos que la literatura ha destacado como predictores de la conducta delictiva (Redondo, 2015; Redondo y Garrido, 2013, como se citó en Rodero, Jiménez y García, 2021, p. 38).

Si bien proyectos como el descrito en este artículo generan una incidencia significativa en la población beneficiaria, no alcanza por sí solo una efectividad total que permita al sistema penitenciario encontrar la clave de estos procesos, sin embargo, a través de la ejecución del proyecto se lograron alcances como la sensibilización de los participantes frente a las conductas que, una vez obtenida su libertad, van a ejecutar en la sociedad.

Asimismo, el cambio de perspectiva en la población participante en relación con su proyecto de vida fue evidente, ya que, en los primeros talleres, se observó cierta resistencia; sin embargo, a medida que avanzaba el proceso, se evidenció una mayor disposición y participación.

Conclusiones

Adentrarse en esta reflexión sobre el humanismo penitenciario permite considerar que la prisión es susceptible de convertirse en un lugar de transición y reinserción social para los presos. Una ventana hacia la conciencia de transformación, a pesar de la utopía que esto pueda significar;

las cárceles parecen imposibles de sanar, los presos lucen indefendibles (Tavira, 2024, p. 14).

En este sentido, el proyecto "Tejiendo futuro", se enmarcó en una perspectiva humanista, a través de la cual se priorizaron las necesidades y oportunidades de las personas privadas de la libertad beneficiarias, y se obtuvieron conclusiones significativas que dan cuenta del trabajo realizado.

Las personas privadas de la libertad que participaron libre y voluntariamente en el proyecto lograron una perspectiva distinta referente a la resocialización y cómo esta se articula con su proyecto de vida, con miras a retornar a la sociedad con la plena convicción de no reincidir en conductas delictivas.

Los talleres implementados en la ejecución del proyecto permitieron a las personas privadas de la libertad reflexionar, desde una plena conciencia, sobre su proyecto de vida y lo que esto implica en su realidad, para un futuro próximo.

Recomendaciones

Inicialmente, la recomendación e invitación para los/as psicólogos/as en formación que elijan como escenario de práctica profesional el ámbito carcelario es la de tomar una actitud positiva frente a la oportunidad de estar en un lugar con infinitas posibilidades de aporte, mediante la socialización con personas privadas de la libertad. Este grupo poblacional puede contribuir significativamente al enriquecimiento profesional y al desarrollo de habilidades y competencias básicas para el desarrollo como psicólogos/as, pues ofrece una serie de casos y experiencias enriquecedoras, donde el ser humano que ha tocado fondo y ha perdido su libertad permite reconocer hasta dónde somos capaces de llegar en algún momento al ejecutar acciones, seguir un impulso o actuar sin racionalizar las conductas frente a las situaciones cotidianas.

Finalmente, es importante aprovechar cada oportunidad para compartir experiencias de vida práctica y académica, como el caso del presente proyecto, cuya narrativas recogidas se convierten en un compendio de

estudio para el crecimiento profesional; podremos acercarnos a la verdadera psíquis del delito, desde la realidad y la voz de sus actores, individuos con problemáticas que la sociedad estigmatiza y que el psicólogo en formación convierte en sujeto y en un espacio de aprendizaje, rompiendo los paradigmas de la revictimización y desde el trato a los victimarios en un ejercicio de reconocimiento del otro a través de sus experiencias, de su propia tragedia humana, para comprender los eventos desencadenantes de la conducta delictiva y a su vez poder brindar elementos que posibiliten la asesoría en el Centro Penitenciario y cuando se logre la profesionalización, pueda intervenir con mayores herramientas, conocimientos y estrategias desde un enfoque diferencial a la población privada de la libertad.

Referencias

- Alzá, M., Rodríguez, C. y Villa, E. (2009). *La calidad de vida en las cárceles: ¿Los programas educativos reducen los conflictos en prisión?* Pontificia Universidad Javeriana. https://www.researchgate.net/publication/46479414_The_Quality_of_Life_in_Prisons_Do_Educational_Programs_Reduce_In-prison_Conflicts
- Girón, L. (2018). Dignidad humana e integridad de las personas privadas de la libertad a la luz del paradigma de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Cuadernos de Derecho Penal*, 159-193. https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/cuadernos_de_derecho_penal/article/download/2685/2089
- León, O. G. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill. https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales%20Archivos/tfg_3.pdf
- Río, J. (1998). *Para pensar una pedagogía del encuentro*. Tercer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación.
- Rodero Valdazo, B., Jiménez, A. y García, J. (2021). *Factores que influyen en la reincidencia/desistimiento de la carrera delictiva: Estudio de caso único desde una perspectiva narrativa*. Instituto Andaluz Interuniversitario. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7864206>
- Tavira, A. (2024). El humanismo penitenciario como posibilidad para el modelo de redignificación del interno: El caso del taller de teatro en el programa Terapia Ocupacional del Centro Federal de Readaptación Social Número 1 "El Altiplano". *La Comena*, 121, 59-74.



Discriminación y violencia: factores políticos y sociales asociados a los ataques en contra de la comunidad LGBTI en Colombia en el año 2013

Discrimination and violence: political and social factors associated with attacks against the LGBTI community in Colombia in 2013

Fecha de recepción: 7 de diciembre de 2023

Fecha de aprobación: 11 de febrero de 2025

Nicoll Esteisy González Molano *

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia

Resumen

El presente artículo analiza las múltiples razones por las cuales la comunidad LGBTIQ+ ha sido objeto de discriminación y crímenes de odio que atentan contra la integridad y la vida de sus integrantes. El objetivo es comprender el aumento de este tipo de crímenes y la disminución en las denuncias. Se plantea como hipótesis que este fenómeno se debe a que las leyes no son lo suficientemente eficaces para frenar estos delitos, lo que ha llevado a que muchas personas de la comunidad LGBTIQ+ opten por vivir en las sombras. El análisis se sustenta en diversas fuentes y en las estadísticas brindadas por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), así como en cifras sobre homicidios y crímenes de odio. Finalmente, se examina la normatividad colombiana que, a lo largo de los años, ha buscado erradicar la homofobia en el país.

Palabras clave:

Diversidad sexual, homofobia, homicidios, identidad sexual, integridad.

Abstract

This article analyzes the multiple reasons why the LGBTIQ+ community has been subjected to discrimination and hate crimes that threaten the integrity and lives of its members. The objective is to understand the increase in such crimes and the decrease in reporting. The hypothesis is that this situation stems from the limited effectiveness of existing laws in curbing these offenses, leading many members of the LGBTIQ+ community to live in the shadows. The analysis draws on various sources and statistics provided by the Inter-American Commission on Human Rights (IACHR), as well as data on homicides and hate crimes. Finally, the article examines Colombian regulations that, over the years, have sought to eliminate homophobia in the country.

Key Words

Homophobia, homicides, integrity, sexual diversity, sexual identity.

* Estudiante de Sociología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

ORCID: 0009-0003-2767-3870

Correo electrónico: nicollmolano.01@gmail.com

Introducción

Para citar este artículo:
: González, N. (2025). Discriminación y violencia: Factores políticos y sociales asociados a los ataques en contra de la comunidad LGBTI en Colombia en el año 2013. Espacio Sociológico, (8), pp. 93-110.

La violencia en contra de las personas ha adquirido, con el paso del tiempo, una creciente importancia en los debates sobre los derechos humanos. Sin embargo, a pesar de ello, no se cuenta con estudios suficientes y existe una notable falta de información sobre la intolerancia hacia las personas de la comunidad LGBTIQ+, quienes deben soportar malos tratos, homicidios y discriminación simplemente por tener una identidad sexual diferente.

Aunque existe la Comisión Americana de Derechos Humanos (CIDH), para los investigadores es difícil recolectar información y abordar esta problemática, ya que una gran parte de estos crímenes homofóbicos no se denuncian. Muchas personas de la comunidad prefieren mantener un bajo perfil y soportar estas conductas homofóbicas para evitar que su identidad sexual no quede expuesta, lo que ha ocasionado una limitada recolección de datos sobre estos crímenes.

Asimismo, cabe resaltar que los pocos casos registrados no ofrecen datos concretos, dificultando el trabajo de los investigadores. No obstante, se ha intentado recopilar diversa información acerca de esta problemática, lo que indica la necesidad de una metodología eficiente que documente estos casos y crímenes de manera objetiva y precisa, para poder comprender este fenómeno social.

Por lo anterior, el presente artículo se fundamenta principalmente en la información recopilada través de bases de datos publicadas por diferentes organizaciones gubernamentales y entidades que ha asumido la tarea de recolectar y divulgar estos datos en medios digitales. Debido a la falta de información concreta, se han utilizado aproximaciones y estimaciones para permitir construir una visión más confiable y precisa de esta problemática, con el objetivo de comprender mejor este fenómeno social.

En sentido, se propone que el siguiente artículo realice un análisis sociológico de los crímenes homofóbicos, basado en datos provenientes del periodismo, entidades gubernamentales, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, entre otras fuentes. Esto permitirá comprender la cultura colombiana en relación con la diversidad sexual, así como identificar

las distintas medidas adoptadas a nivel judicial para abordar este fenómeno a profundidad.

Marco teórico

La comunidad LGBTQ+ ha sido víctima de violencia y asesinato durante años por parte de una sociedad que, de manera cruel, ha condenado a adoptar una identidad o expresión de género diferente, desafiando la heteronormatividad impuesta socialmente. Esta imposición ha sido una de las principales causas de la intolerancia y la homofobia en Colombia. Contrario a lo que esperaría, estos casos van cada vez en aumento, lo que ha ocasionado la vulnerabilidad de los derechos humanos de las personas pertenecientes a la comunidad, quienes, ante esta situación, han tenido que luchar por sus derechos desde hace muchos siglos. No fue sino hasta hace relativamente poco que se ha podido observar cómo estas personas han logrado una restitución de estos derechos, ya que anteriormente eran estigmatizadas como "enfermos mentales", y tuvieron que esperar hasta el año de 1973 para que "la American Psychiatric Association (APA) retirara la homosexualidad de la lista de trastornos psíquicos (DSM)...En 1987 se excluyó, también, la categoría diagnóstica de homosexualidad egodistónica (DSMIII-R)" (Scielo, 2007).

En el presente artículo se decide seleccionar el indicador social de la tasa de violencia contra la vida y la integridad hacia la comunidad LGBTQ+ en Colombia. Su origen conceptual se basa en la Declaración de Derechos Humanos, la cual promueve la igualdad de todas las personas. En Colombia, ser homosexual fue considerado un delito hasta 1980, y con el pasar de los años se ha enunciado un aumento considerable en los casos que atentan contra la vida y la integridad de las personas pertenecientes a la comunidad.

Asimismo, los gobiernos han demostrado deficiencias en la formulación y ejecución de proyectos de ley eficaces para frenar la gran ola de violencia que enfrentan las personas de la comunidad LGTBI. Así lo refiere la CIDH:

aunque no penalizan de manera directa la actividad sexual entre personas del mismo sexo o a las personas trans, es generalmente interpretada y aplicada para criminalizar a las personas LGBT. Entre los ejemplos se encuentran las leyes contra la "vagancia", leyes que buscan proteger la "moral pública" o la "conducta apropiada", y leyes que penalizan la conducta considerada como "indecente", "obscena", "provocativa" o "afrentas contra la moral pública y las buenas costumbres". Estas disposiciones exacerbaban el abuso policial, la extorsión, los malos tratos y los actos de violencia contra personas LGBT en varios países de la región. (CIDH, 2015, p. 72)

Es así como se evidencia una deficiencia en las leyes y las políticas públicas, ya que aquellos deberían garantizar los derechos de la comunidad LGBTIQ+ terminan atentando contra su integridad, como lo expone en una entrevista realizada el

1º de marzo de 2012 para la emisora Todelar el almirante Roberto García Márquez, comandante de la armada nacional, donde expresa textualmente que aquellos que sean homosexuales serán sacados del ejercito debido que manchan el honor y la reputación de este. (Scielo, 2013, p. 162)

Esto da lugar a que, por más leyes que existan con el fin de proteger a las personas, si no hay un buen sistema, se seguirán vulnerando los derechos humanos. Estos casos que atentan contra la vida y la integridad de las personas LGBTIQ+ siempre ha estado presentes. Según Colombia Diversa (s.f.) más de 448 miembros de la comunidad sufrieron algún tipo de violencia entre 2019 y 2020 en Colombia. No solo se han registrado estos casos de homofobia; asimismo, se evidencia situaciones preocupantes relacionadas con la Policía Nacional,

en cuanto al abuso ejercido por agentes policiales, el estudio muestra un aumento del número de víctimas de violencia policial a lo largo de los últimos seis años, que en 2020 alcanzaron los 477. En este mismo sentido, la investigación reveló que hay patrones de persecución policial contra mujeres trans que ejercen el trabajo sexual, habitantes de calle y migrantes venezolanas; y parejas del mismo sexo que demuestran su afecto en público. El informe también presenta cifras frente líderes y lideresas sociales LGBT, teniendo como resultado que 139 defensoras de derechos humanos fueron atacadas en 22 departamentos del país entre 2017 y 2020; de los cuales el 84% corresponden a amenazas y hostigamientos, más del

10% a homicidios y el resto a agresiones por parte de agentes de la Policía Nacional. (Colombia Diversa, s.f., párr. 3)

Como hemos visto anteriormente, Colombia no ha sido la excepción en cuanto a los crímenes contra la comunidad LGBTI+, puesto que

Colombia es el segundo país latinoamericano con más delitos y vulneración de derechos en contra de la comunidad LGBTIQ+, en donde al parecer va en aumento con el pasar de los años [...] Colombia Diversa indica que las amenazas vienen en aumento: 32 en 2013, 23 en 2014, 47 en 2015, 49 en 2016 y 66 en 2017 (Semana, 2019, párr. 4)

Esta situación ya se evidenciaba en el 2013, según el registro de violencia brindado por el CIDH, en el que se reporta una gran cantidad de casos ocurridos ese año. Esto demuestra que se trata de una problemática persistente en la sociedad actual. Los derechos de las personas LGBTIQ+ continúan siendo vulnerados, y sin que se observe un cambio social o político significativo que garantice una mejor calidad de vida para esta población.

La discriminación que sufre la comunidad LGBTIQ+ no ha afectado solamente a estas personas, sino que también ha afectado en gran medida en el desarrollo económico y social, ya que

según la Cámara de comerciantes LGBTI+ de Colombia el 6,8% de los colombianos pertenece a esta comunidad, en donde un aproximado de 3,3 millones de personas de estas personas, no cuentan con hijos contando con un doble ingreso, generando un mayor consumo en diferentes áreas que el mercado ofrece. Cabe recalcar el hecho del potencial que representa la comunidad para la fidelización ante las marcas que son amigables con ellos, en donde se logra calcular un porcentaje del 90%. (Satizábal, 2019, p. 14)

Como se puede observar, la comunidad LGBTIQ+ aporta significativamente al desarrollo económico, principalmente debido a sus ingresos, los cuales se ven influenciados por la dificultad que enfrentan para tener hijos. Esta situación les permite asegurar una mejor economía

generando grandes impactos en la economía global. Sin embargo, es importante destacar que, para desenvolverse en el ámbito laboral, los miembros de la comunidad LGBTIQ+ manifiestan la necesidad de ocultar su orientación sexual, debido a que

a la hora de encontrar trabajo, los homosexuales se enfrentan a problemas de discriminación estadística, en donde el criterio de selección corresponde a un juicio ligado a las preferencias o prejuicios del empleador y no a las capacidades de quien está buscando trabajo. (Supuestos revista económica, 2015)

Sin embargo, dicha discriminación no termina al momento de conseguir empleo, ya que deben mantener ese perfil oculto mientras laboran, pues

las lesbianas y los gays que voluntariamente revelan su orientación sexual a sus empleadores y compañeros de trabajo pueden hacer un trade off con el riesgo de disminuir el avance en su carrera o la pérdida de ingreso por retornos futuros. Estos retornos futuros pueden ser psicológicos, políticos, o económicos. (Supuestos revista económica, 2015)

Aun cuando vemos que la comunidad LGBTIQ+ tienen un gran impacto en la economía y en los campos laborales, sin embargo la discriminación frena un mejor desarrollo económico debido que siempre se debe vivir manteniendo un perfil bajo como expresa Burns (2012, p. 13) afirma que "en ambientes hostiles, los individuos homosexuales o transgénero deben censurarse constantemente a sí mismos por el miedo a la injusticia y a la discriminación" (Supuestos revista económica, 2015) y en aquellos casos los cuales han sido discriminados no denuncian por miedo a que su carrera profesional se vea manchada pues así lo demuestra una encuesta aplicada a 10 ciudades del país revelo

que 70 % de las personas de la comunidad LGBTI manifestaron sentirse incómodas cuando se ha revelado su identidad sexual en el entorno laboral y que 53 % de ellas han sido víctimas de actos de discriminación en su trabajo y no han denunciado por miedo a represalias. (Hernández Bonilla, J. M., 2016)

De esta forma podemos decir que Colombia ha logrado tener un avance significativo en cuanto a los derechos de igualdad para las personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+, sin embargo aún falta mucho camino por recorrer pues aunque están las leyes no ha habido un cambio significativo en el ámbito social, ya que la comunidad no se siente en la seguridad de poder denunciar y salir impunes, tomando en cuenta el indicador social de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013) vemos como varios casos se presentaron en el ámbito laboral y espacios públicos, por dicha razón para salvaguardar su integridad las personas pertenecientes a la comunidad deciden ocultar su orientación sexual.

Contexto territorial y política pública

Este indicador social no surge sino hasta dos años después que se aprobara la Ley 1482 de 2011, la cual tiene como objetivo tipificar como delito la discriminación en contra de la comunidad LGBTIQ+. En Colombia, la discriminación hacia esta comunidad ha sido una constante histórica, y no fue sino hasta el año 2004, gracias a la incidencia de esta comunidad en la exigencia de protección y garantía de sus derechos, que el Estado comenzó a responder de manera más formal. Como resultado de esta presión social, se expedieron el Decreto 6084 de 2007 y el Acuerdo 371 de 2009, los cuales establecieron los lineamientos de la Política Pública para garantía plena de los derechos de las personas de los sectores LGBTI y otras orientaciones sexuales e identidades de género en Bogotá (Alcaldía de Bogotá, 2021).

A partir de este momento la Alcaldía Mayor de Bogotá (2021) expide se expide que el Alcalde o Alcaldesa Mayor de Bogotá tendría entre sus objetivos el buen direccionamiento de las políticas públicas, para una correcta formulación, seguimiento y evaluación de estas mismas, encabezado por la Secretaría Distrital de Planeación por medio de la Dirección de Diversidad Sexual con el apoyo de múltiples entidades de administración que tienen como responsabilidad asegurar un espacio de articulación, seguimiento y monitoreo a la mesa intersectorial de diversidad sexual.

En el año 2008 se formularon tres planes de acción orientados al cumplimiento de garantías en el marco de los derechos humanos a favor de la comunidad LGBTIQ+. Estas políticas públicas abarcaron el periodo desde 2008-2012. En el balance de plan de acción se reportó la ejecución de 40 acciones encaminadas a garantizar los derechos de las personas LGBTIQ+, a través de distintos planes de desarrollo económico, político, cultural, salud, entre otros. En este marco, se logró atender a 25.257 personas LGBTIQ+ y sensibilizar a 26.577 servidores y servidoras públicos del distrito.

Durante el periodo 2013-2016, doce sectores desarrollaron un total de 47 acciones y 126 metas, las cuales contribuyeron a eliminar barreras de acceso en la atención por parte de servidores públicos. Asimismo, se implementación de acciones instituciones orientadas en el ámbito educativo con el objetivo de reducir la discriminación hacia niños, niñas y jóvenes; acceso a servicios de salud libres de discriminación y se garantizó la correcta atención a las personas pertenecientes a sectores concentración poblacional. Como resultado, se logró disminución en la percepción de discriminación hacia los sectores LGBTIQ+, pasando de un 98,16 % al 69,46 %. Entre los logros destacados se encuentra la creación de un centro comunitario y la implementación de atención integral a través del funcionamiento de la Casa Refugio, entre otras metas alcanzadas.

Finalmente, el Plan de Acción del periodo 2017-2020 incluyó 60 acciones y 227 metas, bajo la responsabilidad de 15 sectores distritales. Estas acciones estuvieron orientadas al reconocimiento de los derechos de la comunidad LGBTIQ+ en los sectores sociales, a su inclusión en procesos de recuperación ambiental, a la entrega de estímulos culturales y al acompañamiento a instituciones educativos en casos de discriminación y convivencia escolar. En este contexto, se atendió a 10.300 personas en los centros comunitarios ubicados en diferentes territorios de la ciudad, brindando procesos de atención jurídicos y psicosociales a personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+. Además, se acompañó a 247 personas en desarrollo de la estrategia Casa Refugio.

Estos planes de acción de políticas públicas fueron incorporados en los planes distritales de desarrollo, tales como Bogotá Positiva, Bogotá Humana, Bogotá Mejor para Todos, Bogotá Un Nuevo Contrato Social para

el Siglo XXI; con el fin de establecer metas continúas orientadas a disminuir la discriminación, las violencias y la exclusión social para las personas LGBTIQ+.

Estas políticas públicas están respaldadas por leyes orientadas a penalizar la discriminación en contra de la comunidad LGBTIQ+, con el objetivo de establecer un orden social en el que se garanticen los derechos de todas las personas. Estos acuerdos y leyes han sido promovidos con el apoyo de la Organización de Naciones Unidas (ONU), quien respalda su implementación a través de instrumentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Entre los documentos relevantes se encuentran los siguientes:

Tabla 1.

Resoluciones y documentos relevantes de organismos internacionales sobre diversidad sexual y derechos humanos

Documento / Resolución	Título completo	Año	Órgano emisor
A/HRC/RES/27/32	Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género	2014	Consejo de Derechos Humanos – ONU
OACDH (2012)	Nacidos libres e iguales: Orientación sexual e identidad de género en las normas internacionales de derechos	2012	Oficina del Alto Comisionado – ONU
Informe (sin número de resolución)	Leyes y prácticas discriminatorias y actos de violencia contra personas por su orientación sexual e identidad de	2011	Oficina del Alto Comisionado – ONU
A/HRC/RES/17/19	Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género	2011	Consejo de Derechos Humanos – ONU
Propuesta de Declaración (no oficial)	Propuesta de Declaración sobre Identidad Sexual y Orientación de	2008	Asamblea General – ONU

Fuente: Basado en la (Dirección de Diversidad Sexual, 2021)

Asimismo, el Sistema Interamericano de Derechos Humanos ha desempeñado un papel fundamental a nivel regional en la garantía de los derechos humanos. A través de diversas resoluciones y sentencias condenatorias dictadas en el marco de sus competencias. Un ejemplo significativo es el caso de Ángel Alberto Duque, resuelto en 2016, en el cual se recordó al Estado colombiano su obligación de eliminar todas las formas de discriminación y garantizar la igualdad de derechos, incluyendo el reconocimiento de las parejas del mismo sexo. Estas directrices se han emitido por medio de diferentes resoluciones:

Tabla 2.

Resoluciones de la Asamblea General de la OEA frente a los derechos de la población LGBTIQ+derechos humanos

Resolución	Título	Año
AG/RES. 2908 (XLVII-O/17)	Promoción y Protección de Derechos Humanos (párrafos relacionados con orientación sexual e identidad y expresión de género)	2017
AG/RES. 2887 (XLVI-O/16)	Promoción y Protección de Derechos Humanos (párrafos relacionados con orientación sexual e identidad <i>ex, resión de éngeo</i>)	2016
AG/RES. 2863 (XLIV-O/14)	Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género y Expresión de Género	2014
AG/RES. 2807 (XLIII-O/13)	Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género y Expresión de Género	2013
AG/RES. 2721 (XLII-O/12)	Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género	2012
AG/RES. 2653 (XLI-O/11)	Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género	2011
AG/RES. 2600 (XL-O/10)	Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género	2010
AG/RES. 2504 (XXXIX-O/09)	Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género	2009
AG/RES. 2435 (XXXVIII-O/08)	Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género	2008

Fuente: Basado en la Dirección de Diversidad Sexual (2021)

Por último, el Estado colombiano ha respondido a las demandas sociales mediante la creación de leyes orientadas a erradicar la discriminación y garantizar la igualdad y la libertad para todos los ciudadanos colombianos. En este contexto, se han promulgado diversas leyes y acuerdos cuyo objetivo es mantener un orden social y promover una convivencia justa. Algunos ejemplos de esta normativa son:

Tabla 3.

Resoluciones de la Asamblea General de la OEA frente a los derechos de la población LGBTIQ+derechos humanos

Norma	Descripción	Año
Ley 599 de 2000	Código Penal Colombiano, artículo 58 numeral 3º. Agravación punitiva por conductas basadas en discriminación por orientación sexual.	2000
Ley 1482 de 2011	Establece la discriminación por orientación sexual como conducta punible, contempla agravación y atenuación punitiva.	2011
Ley 1620 de 2013 (Ley Sergio Urrego)	Crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para Derechos Humanos, educación sexual y prevención de violencia escolar, normas obligatorias para prevenir discriminación y violencia contra personas LGBTI.	2013
Decreto 410 de 2018	Añade título al Decreto 1066 de 2015, medidas afirmativas para prevenir discriminación en establecimientos públicos, promoción de acción afirmativa #AquíEntranTodos.	2018
Decreto 608 de 2007	Derogado por Decreto 062 de 2014. Política Pública para derechos de personas LGBT en Distrito Capital.	2007

Decreto 062 de 2014	Establece lineamientos de Política Pública para derechos plenos de personas LGBT y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en Distrito Capital.	2014
Resolución 94 de 2013	Crea mesa funcional del Sector Gobierno, Seguridad y Convivencia para implementar política pública LGBTI en Distrito Capital.	2013
Protocolo 01 de 2011	Protocolo para comunicación libre de sexismos dirigido a profesionales de comunicación de entidades públicas y periodísticas del Distrito Capital.	2011

Fuente: Basado en la Dirección de Diversidad Sexual (2021)

Metodología

Este indicador social surge a partir de la discriminación que ha sufrido la comunidad LGBTIQ+ a lo largo de los años. Su objetivo es mostrar la cantidad de discriminación en contra de la comunidad, con el fin de apoyar la creación de políticas públicas que garanticen los derechos humanos. Para este indicador se utilizan los datos proporcionados por la CDIH, basados en los casos reportados en el año 2013. Estos datos se categorizan según edad, si se trató de un homicidio o un ataque a la integridad humana, la orientación sexual de la persona y el lugar en el cual ocurrieron los hechos.

Aunque este indicador busca ser descriptivo, los datos presentan limitaciones. Por lo consiguiente, es importante destacar que únicamente contempla los casos denunciados, lo cual representa una gran restricción, pues como se ha mencionado anteriormente en el presente artículo, se manifiesta como las personas de la comunidad LGBTI manifiestan incomodidad y prefieren mantener un perfil bajo en sus entornos laborales, asimismo prefieren no denunciar por temor a represalias.

Como se ha demostrado con encuestas, existe un alto porcentaje de personas que no denuncian los actos de discriminación. Además, muchas personas pertenecientes a la comunidad deciden ocultar su orientación sexual, lo que provoca que muchos casos sean registrados como simplemente homicidios, sin reconocer la falta de tolerancia que subyace en dichos hechos.

De igual forma, en los pocos casos que fueron recopilados para hacer este indicador social, se observa una falta significativa de información. Aunque se proporcionan rangos de edad, generalmente no se reconoce con precisión la edad exacta de la víctima. Tampoco se conoce el lugar

donde ocurrieron los hechos, y se omite mucha información que no ha sido posible de recolectar. Esta carencia de datos dificulta la formulación de políticas públicas adecuadas, ya que no se comprende plenamente por qué continúan ocurriendo estos crímenes de odio en el territorio colombiano.

Es fundamental implementar políticas públicas con enfoque de género para lograr una verdadera transformación social, y no limitarse únicamente a la reforma del código penal.

En consecuencia, aunque este indicador social busca ser descriptivo, la evidente falta de información impide ofrecer datos más detallados. Por ello, se decide adoptar una metodología mixta, que combina datos cualitativos y cuantitativos, brindando al investigador y al lector la oportunidad de obtener sus propias conclusiones a partir de este indicador.

Análisis de resultados

A partir del indicador social proporcionado por la CIDH (2013), se procederá al análisis de datos recopilados. En primera instancia, se consideran los datos de los asesinatos presentados en el año 2013, calculando medidas estadísticas como la media, mediana y moda, con el fin de poder realizar un análisis más detallado de este indicador social. Para facilitar la comprensión de estos resultados, a continuación se presentará ilustraciones gráficas.

**Figura 1.**
Total de casos, asesinatos y ataques



Fuente: Basado en la Dirección de Diversidad Sexual (2021)

Tabla 4.*Incidencia de casos mensual*

Mes	Asesinatos	Ataques	Total de casos
Enero	3	4	7
Febrero	4	2	6
Marzo	8	6	14
Abril	8	5	13
Mayo	4	2	6
Junio	2	2	4
Julio	5	3	8
Agosto	2	0	2
Septiembre	3	2	5
Octubre	3	2	5
Noviembre	1	2	3
Diciembre	0	5	5

Fuente: elaboración propia.

Al analizar en profundidad estos datos obtenidos, podemos decir que la media es de al menos tres asesinatos por mes en el país. Esta tendencia también se refleja en la mediana y la moda, ya que en ambos casos se observa que en la mayoría de los meses de ese año ocurrieron tres muertes.

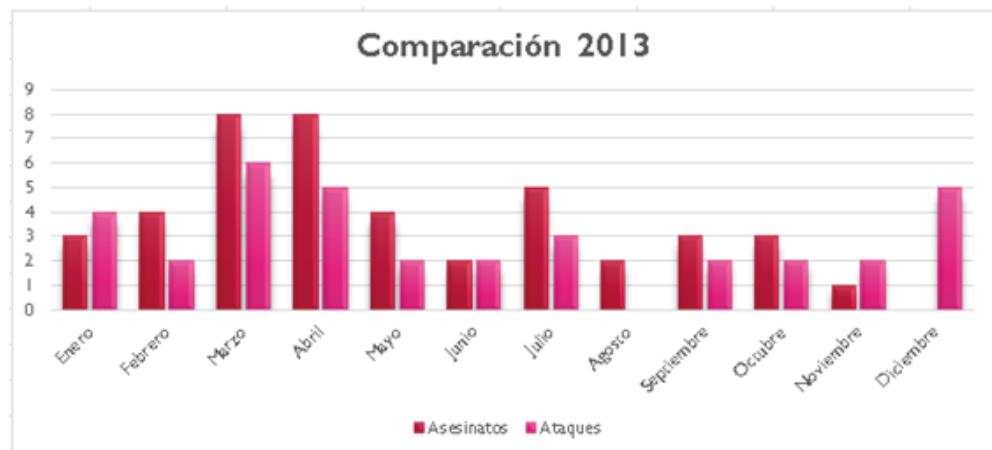
Figura 2.*Comparación mensual de asesinatos y ataques**Fuente: elaboración propia.*

Tabla 5.
Medidas de tendencia central total de casos

<i>Total de datos</i>	
Media	6,50
Error típico	1,06
Mediana	5,50
Moda	5,00
Desviación estándar	3,66
Varianza de la muestra	13,36
Curtosis	0,88
Coeficiente de asimetría	1,21
Rango	12,00
Mínimo	2,00
Máximo	14,00
Suma	78,00
Cuenta	12,00

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, al analizar los ataques contra la integridad física registrados en Colombia durante el año 2013, observamos desde el inicio hubo más asesinatos que ataques en comparación al año anterior. Las medidas de tendencia central, media, mediana y moda, nos muestra que se registraron dos casos de ataques por mes durante el año.

Tabla 6.
Medidas de tendencia central asesinatos

<i>Asesinatos</i>	
Media	3,58
Error típico	0,71
Mediana	3,00
Moda	3,00
Desviación estándar	2,47
Varianza de la muestra	6,08
Curtosis	0,17
Coeficiente de asimetría	0,75
Rango	8,00
Mínimo	0,00
Máximo	8,00
Suma	43,00
Cuenta	12,00

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7.
Medidas de tendencia central ataques

Ataques	
Media	2,92
Error típico	0,50
Mediana	2,00
Moda	2,00
Desviación estándar	1,73
Varianza de la muestra	2,99
Curtosis	-0,41
Coeficiente de asimetría	0,41
Rango	6,00
Mínimo	0,00
Máximo	6,00
Suma	35,00
Cuenta	12,00

Fuente: elaboración propia.

En total, al considerar los casos de asesinatos y ataques contra la integridad física, la media es de seis casos mensuales, mientras que la mediana y moda se sitúan alrededor de cinco casos en lo que respecta al año analizado.

Para la representación gráfica, se optó por utilizar una gráfica de doble eje vertical y, en segundo lugar, una gráfica de barras, con el fin de visualizar de manera más clara la evolución de los casos durante el año 2013 en Colombia. A partir de estos gráficos, puede evidenciar que los meses de marzo y abril se registraron el mayor número de casos contra la tanto de ataques contra la integridad como de homicidios dirigidos a la comunidad LGBTIQ+.

Por otro lado, se confirma la tendencia observada en las gráficas anteriores: hubo más asesinatos que ataques contra la integridad física. Asimismo, se observa que en diciembre no se reportaron casos de asesinatos, y en agosto no se presentaron ataques contra la integridad.

Conclusiones

En base a todo lo dicho anteriormente podemos concluir que es necesario tener indicadores sociales que muestren a más profundidad la realidad social, ya que aunque es necesario registrar dichos casos para aplicar leyes más severas para poder garantizar los derechos humanos de la comunidad LGBTIQ+, también es importante crear políticas públicas con enfoque de género con el objetivo de generar una verdadera inclusión y una verdadera transformación social, para esto es necesario obtener datos más extensos que nos permitan ilustrar de mejor manera dicha problemática.

Debemos reconocer que Colombia se encuentra comprometida en brindar herramientas necesarias para llegar a una transformación social en la cual todos tengan igualdad de derechos, de igual manera se encuentra abierto a aplicar leyes y acuerdos para mejorar la integridad de las personas de la comunidad LGBTIQ+ y generar espacios de tolerancia todo esto lo vemos con las leyes que han sacado en relativamente poco tiempo, sin embargo es necesario el enfoque de género al momento de crear estas políticas públicas enfocándonos en la raíz de esta problemática trabajando a mano de los demás actores sociales y haciéndolos parte de este cambio que se desea generar.

Por otra parte, es preocupante que la comunidad LGBTIQ+ no tiene la seguridad de expresar su identidad de género y orientación sexual debido al temor a comentarios negativos y las posibles repercusiones en ámbitos laborales, familiares, escolares, entre otros. Este miedo también limita su capacidad de denunciar por temor a que las consecuencias afecten su vida en dichos entornos. Como se mencionó anteriormente en el artículo, "un 70 % de ellas manifestaron sentirse incomodas en su entorno laboral y 53 % han sido víctimas de actos de discriminación en su trabajo" (Hernández Bonilla, J. M., 2016).

Por esta razón, es fundamental fomentar diálogos que promuevan la inclusión en espacios sociales, laborales y otros ámbitos. Considerando que en el país se registran un promedio de tres asesinatos y dos ataques contra de la integridad por mes, siendo marzo y abril los meses de mayor incidencia, esta problemática resulta sumamente grave. Al analizar con

mayor profundidad, muchos de estos casos ocurren en espacios públicos, donde la indiferencia de quienes los rodean puede incluso llegar a apoyar estas lamentables acciones.

De igual manera, es fundamental recalcar la necesidad de generar más estrategias orientada a la protección de la comunidad LGTIQ+, especialmente considerando que, como se ha visto con anterioridad, en la Policía Nacional persiste una cultura de homofobia. Esta situación agrava la problemática, ya que las personas que deciden presentar denuncias pueden verse enfrentadas a actitudes discriminatorias que obstaculizan su acceso a la justicia. Este podría ser uno de los factores que podría explicar por qué la violencia contra esta comunidad continúa creciendo y empeorando con el paso del tiempo.

Es especialmente preocupante que entidades gubernamentales, cuyo deber es garantizar la seguridad y la integridad de todos los ciudadanos, actúen guiadas por creencias personales en lugar de cumplir con sus funciones de manera imparcial y respetuosa de los derechos humanos. Por esta razón, el Estado debe garantizar que sus instituciones cumplan en sus funciones constitucionales, velando por la protección y la dignidad de los grupos históricamente vulnerados.

Para finalizar este artículo, es importante destacar la necesidad de desarrollar nuevas metodologías e indicadores sociales que contribuyan a detener la violencia contra la comunidad LGTIQ+. Esta violencia representa un recordatorio constante de que aún debemos continuar la lucha por la igualdad y la justicia, reconociendo que es trata de un problema estructural y sistémico que requiere una respuesta integral. Todos y todas debemos ser parte activa de este cambio para erradicar definitivamente esta problemática.

La discriminación y la violencia hacia la comunidad LGTIQ+ es un obstáculo para el desarrollo de las sociedades, limitándonos a todos y todas.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. (2021). *Plan de acción política pública LGBTI de Bogotá 2021–2032*. https://www.participacionbogota.gov.co/sites/default/files/2022-04/plan_de_accion_politica_publica_lgbti_de_bogota_2021-2032.pdf

de la Hoz Moncaleano, M. C., Moncaleano, J. D. I., Álvarez, H. M. S., & Torralba, C. P. (2015, mayo 13). Costos económicos de la homofobia: un problema de todos. Revistasupuestos.com. Recuperado el 10 de junio de 2025, de <https://web.archive.org/web/20190707143150/http://revistasupuestos.com/desarrollo/2015/9/23/costos-economicos-de-la-homofobia-un-problema-de-todos>

Dirección de Diversidad Sexual. (2021). Gov.co. https://enbogotasepuedeser.gov.co/wp-content/uploads/2022/09/PLAN-DE-ACCION-FINAL_compressed.pdf

Bustamante Tejada, Walter Alonso. (2013). Masculinidad y homofobia. El control de la sexualidad del varón en la construcción del Estado colombiano. *Sociedad y Economía*, (24), 159-182. Retrieved June 10, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-63572013000100008&lng=en&tlng=es.

CIDH. (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*. Organización de los Estados Americanos. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>

Colombia Diversa. (s.f.). *Al menos 448 personas LGBT fueron víctimas de actos de violencia entre 2019 y 2020 en Colombia*. <https://colombiadiversa.org/blogs/al-menos-448-personas-lgbt-fueron-victimas-de-actos-de-violencia-entre-2019-y-2020-en-colombia/>

Hernández Bonilla, J. M. (2016). LGBTI: 53 % ha sido discriminado en el trabajo. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/economia/lgbti-53-ha-sido-discriminado-en-el-trabajo-article-656497/>

Satizábal, S. (2019). *La comunidad LGBT+ en el mercado colombiano*. [Monografía. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. <https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/a2dc4f21-0c7b-41f6-8878-115dcafaodb8/content>

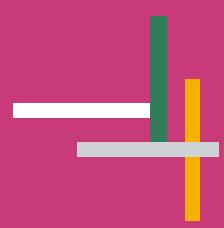
Semana. (2019). *Colombia, segundo país de América Latina donde son asesinadas más personas LGBTI*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-segundo-pais-de-america-latina-donde-son-asesinadas-mas-personas-lgbti/625651/>



NICANOR PARRA

(1914-2018) poeta, matemático y físico chileno

‘El pensamiento no nace en la boca, Nace en el corazón del corazón.’



EXPERIENCIA
SENTIPENSANTE



Lo popular como recurso poético y educativo. De Pezoa a Parra. ¿Similitudes o continuidades?*

The popular as a poetic and educational resource: From Pezoa to Parra – Similarities or continuities?

Fecha de recepción: 16 de enero de 2025

Fecha de aprobación: 2 de abril de 2025

Jesús Lara Coronado *
Universidad Austral de Chile, Chile

Resumen

Esta investigación propone estudiar la relación educativa (informal y formal), que marcó el contenido literario de Carlos Pezoa Véliz y Nicanor Parra. Desde este punto de vista, se observa que existe un hilo conductor que permite determinar que la educación y las experiencias vividas en la etapa formativa de los primeros años de estos autores influyeron profundamente en los escritos literarios y poéticos posteriores, principalmente en el contenido dedicado a rescatar elementos de la cultura popular. Asimismo, estos poetas compartieron algunas redes intelectuales en distintos tiempos, lo que nos indica que la búsqueda temática, cultural y educativa, que ambos frecuentaron, fueron semejantes por un motivo en particular: rescatar el lenguaje popular, específicamente, el marginal, en definitiva, el lenguaje de las personas comunes.

Palabras clave:

Cultura popular, poesía chilena, popular, profesor, vida.

Abstract

This research aims to study the informal and formal educational influences that shaped the literary work of Carlos Pezoa Véliz and Nicanor Parra. From this perspective, a common thread emerges, suggesting that the education and formative experiences in the early years of both authors profoundly influenced their later literary and poetic production, particularly in works focused on recovering elements of popular culture. Furthermore, these poets shared intellectual networks across different periods, which indicates that their thematic, cultural, and educational explorations were similar for a key reason: to recover popular language, specifically, the marginal language of ordinary people.

Key Words

Chilean poetry, life, popular, popular culture, professor.

* El artículo deriva una investigación paralela que se está trabajando sobre Gabriela Mistral y su aporte a la pedagogía. Este es un proyecto que se está abordando en el Instituto de Especialidades Pedagógicas de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt.

** Doctor en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Magíster en Educación con mención en Currículum y Evaluación, Universidad de Santiago de Chile. Licenciado en Pedagogía General Básica, Instituto Luis Galdames. Director del Magíster en Atención a la Diversidad en Contextos Educativos, Universidad Austral de Chile (UACH), Sede Puerto Montt.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0365-4598>

Correo electrónico: jesus.lara@uach.cl

Introducción

Este artículo tiene como propósito señalar las similitudes educativas, tanto formales como informales, entre Carlos Pezoa y Nicanor Parra. Aunque dichas similitudes divergen en algunos aspectos, el análisis se centra en establecer ciertas relaciones formativas e intelectuales entre ambos poetas para, posteriormente, enfocarse en los pensamientos, es decir, sus ideas. Por lo tanto, también se examinan algunos contenidos literarios de sus obras con el objetivo de determinar que en la lírica de Parra hay atisbos de Pezoa, especialmente en los tópicos de la literatura que desarrolló.

Como punto de partida se consideraron sus contextos sociales, con el fin de mostrar cómo estos influyeron en su trayectoria. Aunque vivieron en períodos distintos, ambos poetas recurrieron a instancias informativas y formativas similares — como la lectura de periódicos, de otros poetas y la recolección del lenguaje popular de las personas—. Lo anterior reviste relevancia, ya que destacados investigadores han señalado, aunque de manera aislada, la posible influencia que pudo tener de Pezoa en Parra. Por último, cabe destacar que este escrito propone que dicha influencia no se limitó a una dimensión estilística, sino que también se manifestó en la forma en que ambos describieron lo común y lo cotidiano. Estos elementos pasaron a ocupar un lugar relevante no solo en lo poético, sino también como descripción histórica — pues permiten imaginar y entender diversos contextos sociales y populares—. En los textos de ambos, estos aspectos cobran gran relevancia y evidencian cómo lo sociohistórico tuvo relevancia en las temáticas planteadas.

Educación, vida y poesía en Carlos Pezoa y Nicanor Parra

En primer lugar, cabe señalar los siguientes aspectos: el padre de Nicanor Parra era profesor y su madre, analfabeta. Además, tuvo ocho hermanos (Parra, 2006, p. 83). En el caso de Carlos Pezoa, tanto su padre como su madre eran analfabetos, y algunos autores señalan que se trataba de padres adoptivos, quienes luego adoptaron a una hermana (Pezoa, 2012). Es decir,

un poeta fue el hermano mayor, mientras que el otro tuvo una hermana con la cual no mantuvo un contacto fluido ni permanente.

Por otra parte, es preciso destacar que ambos nacieron en épocas distintas, con más de tres décadas de diferencia. Carlos Pezoa nació durante la Guerra del Pacífico (1879-1908), mientras que Nicanor Parra nació en el segundo decenio del siglo XX (1914-2018), en el contexto del parlamentarismo Chileno, un sistema que sustituyó al último gobierno elegido democráticamente durante el siglo XIX (Salazar y Pinto, 2014, p. 39). Aunque se trataba de una democracia, su legitimidad era cuestionable, ya que hasta 1874 solo podían votar los mayores de 25 años y que pudieran demostrar renta (Ramón, 2015, p. 117).

No obstante, a pesar de su situación social y del contexto del país, refiriéndonos específicamente en términos educativos, Pezoa aprendió a leer y escribir a temprana edad. "En términos de cifras, hacia 1880 la cobertura por la instrucción primaria era de un 12% en la enseñanza fiscal y un 3,7% en la privada" (Egaña, 1998, p. 157). En palabras de Undurraga (1950, p. 72), Pezoa no dejó un testimonio de su formación: "No cree en los estudios metódicos, ni en las carreras liberales, aunque ¡cuántas noches, azules y blancas de estrellas, doña Emerenciana, la madre adoptiva que le tomó de la mano para enseñarle a leer y a escribir" Es probable que su madre utilizara el material didáctico usado por el Estado en esa época, como el silabario "*El Lector Americano*" (Núñez, 1881), texto que el mismo Pezoa menciona en uno de sus escritos, titulado el "Candor de los pobres". A continuación, se cita un extracto de este poema:

Cuando yo era niño, se estudiaba en las escuelas del Estado con un libro de lectura: "*El Lector Americano*". ¿Os acordáis, amigos, de aquel tiempo? Yo recuerdo aún muchas de esas bondadosas lecturas que tantas cosas me enseñaron sobre la vida. (Guzmán, 1957, p. 168)

La reflexión que nos plantea este pasaje revela la influencia que puede tener el material educativo proporcionado por el Estado en las memorias de sus estudiantes, lo cual demuestra cómo la cultura educativa incidió en la mente de Pezoa Véliz y en su relación con la cultura familiar y sus

vivencias. En este contexto, podemos identificar hallazgos de esa escritura híbrida, de la cual tantos autores han hablado respecto a este poeta (Pezoa, 1997). Según este estudio, dicha escritura se origina de la conjunción de la educación formal e informal, es decir, lo docto con lo popular, siendo esta última característica representativa de la vida Pezoa.

En cuanto a la educación que recibieron Pezoa y Parra, esta fue disímil. En el caso de Pezoa, su formación fue irregular:

Carlos Pezoa estudió en la escuela n.º 3 de Santiago. En 1892 ingresó al primero año de humanidades en el Instituto Nacional [...] Con posteridad, el 4 de mayo de 1893, a los catorce años de edad se matriculó en el colegio San Agustín de Santiago. (Undurraga, 1951, p. 17)

La situación educativa de Pezoa fue inestable y ambigua, muy similar a su vida, marcada por idas y vueltas, con poca constancia para asistir a clases, pero constante con la idea de culminar sus estudios. Dicho de otro modo, era más bien un autodidacta que buscaba cumplir con los requisitos de certificación de la época, ya que no contaba con el apoyo familiar adecuado, particularmente lo referido a lo económico. Este tema que no debe sorprendernos, pues, en esta época, un gran porcentaje de los infantes con edad para estudiar no asistían de forma regular a sus escuelas (Egaña, 1998, p. 157).

Por otra parte, su casa, la cual él mismo describió en su diario de vida como humilde y sencilla, encerraba historias míticas apegadas a rituales religiosos: "En la casa -dice- van a rezar la novena de purísima; esta novena la siguen todos los años en mi casa y siempre caen sobre mi hogar algunas desgracias, en este mismo tiempo" (Undurraga, 1950, p. 12). Pero además de este ritual familiar descrito por Pezoa, esos rezos que él señaló fueron acompañados por imágenes cristianas: "La virgen imagen que sirve para estas prácticas religiosas de mi familia, me pertenece. Me fue regalada hace muchos años, por una amiga antes de morir" (Undurraga, 1950, pp. 12-13).

Es importante destacar estos aspectos formativos en la vida de Carlos Pezoa Véliz, pues muchos de ellos, posteriormente, se vieron reflejados en

sus escritos, sobre todo lo concerniente a la agonía de las personas, escena que tantas veces observó, acto que tantas veces describió y que tantas veces lo ritualizó por medio de su poesía. Ejemplo claro de ello son los poemas: "Entierro de campo" y "Nada". En ambos hizo reflexiones en torno a rituales religiosos populares con bastante lucidez, con un lenguaje sencillo y poético, pero a la vez realista. Es decir, Pezoa tuvo la capacidad de describir aquello que otros de su época no percibieron, pues los rituales representan aquello que no tiene explicación, no obstante, se realizan (López, 2004). Él tuvo esa habilidad, la de comentarnos cómo se hacía un entierro, por ejemplo, de un desconocido sin que nadie dijera nada, pero este finado, igualmente, era acompañado por una ceremonia religiosa.

Entonces podríamos señalar que la vida educativa de Pezoa estuvo marcada no tan solo por las diversas escuelas por las cuales deambuló, sino también por las características culturales con las que se formó en su hogar. Ellas marcaron su vida. Esto lo llevó a pensar y señalar, a principios del 1900, lo siguiente a un amigo suyo, Ignacio Herrera Sotomayor:

Piense Ud.—me decía—que desde Homero hasta mí ha habido una sola concepción de la poesía y después de mí, todo va a cambiar. Hasta ahora se ha cantado a lo bello; pues bien, yo voy a cantar lo feo, lo repugnante. (Undurraga, 1950, p. 73-74)

A pesar de que Pezoa tenía esa concepción de la vida y que cantó, mayoritariamente, temas relativos a la angustia y a la tragedia del necesitado —utilizando en incontables ocasiones el concepto "pobre", el cual representó diversos contextos relacionados con la pena, el hambre, la muerte, la humillación, el vagabundaje, el hedor de un perro, un enfermo de un hospital, un soldado del ejército, su vida misma, entre otros—, sus poemas se comenzaron a convertir en los cimientos temáticos de futuras generaciones literarias que también marcaron la poesía chilena, hablamos, por ejemplo, de la antipoesía, la poesía de los lares y la poesía situada, las cuales tienen a exponentes nacionales de renombre internacional entre sus filas, por ejemplo a Jorge Teillier, quién años más tarde reconoció la influencia de este poeta en sus escritos, "Teillier fue también admirador de otros poetas como Carlos Pezoa Véliz" (Teillier, 2013, p. 40).

Por otro lado, Parra nace en otro tipo de ambiente; está rodeado desde su formación como infante, de un entorno popular y además educativo formal: "La casa que ocupa la familia es a su vez la escuela del pueblo" (Parra, 2006, p. CXXXIII). Su padre, como el mismo señaló, tenía un gran sentido del humor, "Yo creo que él es muy responsable del humor de la antipoesía" (Parra, 2006, p. CXXIII). En cambio, su madre, quien era analfabeta, era la que direccionó la vida de él y de sus siete hermanos. "Ella era una roca inamovible. En torno a ella se organizó en buenas cuentas la vida de todos los hijos" (Parra, 2006, p. CXXIV).

Con respecto a lo educativo formal, Parra fue más constante que Pezoa Véliz, aunque esto no significó que no enfrentara dificultades para culminar sus estudios superiores, pues en "1932 rompe con su familia. Huye de su casa en Chillán y viaja, sin medio económico alguno, a la capital de Chile, decidido a ingresar a la Escuela de Carabineros. Pero sus planes cambian una vez llegado a Santiago" (Parra, 2006, p. 11).

Pezoa también huye de casa en innumerables ocasiones, aunque no necesariamente con el propósito de culminar sus estudios, sino para vivir como un vagabundo y comenzar a conocer cómo vivía la gente del submundo. Sin embargo, en medio de su vida errante, entabló amistades con algunos intelectuales que, posteriormente, serán fundamentales en la vida de Nicanor Parra. Particularmente, hablamos de Manual Magallanes Moure, a quien Pezoa (Pezoa, 2012), en 1904, tuvo que reseñarle un libro. Al respecto, le señaló lo siguiente:

Sólo que no olvide el alma de las cosas muertas, el ensueño de los pobres diablos, las fisonomías verduscas, las cosas momificadas; todo eso que vagabundea en torno de las casas viejas o los ranchos pobres; las hambres largas y las esperanzas difuntas del vencido ... Hable de todos aquellos que en los escondrijos de la montaña tienen los ojos estúpidos a fuerza de lanzar miradas suplicantes o gestos de misericordia. De todos los infelices que han sentido los cascabeles de la alegría ajena en la angustiosa sombra de sus angustias. (p. 11)

Es decir, Pezoa recomendaba a Moure escribir sobre el entorno social más vulnerable: el desesperanzado, el habitante del mundo rural, el olvidado de la ciudad. No obstante, todos ellos proporcionaban identidad cultural en una

ciudad que se desarrollaba gracias a la desigualdad social de aquella época (Ramón, 2015, p. 111). Curiosamente, Nicanor Parra, en un acto educativo formal, unos años más tarde, tuvo sus primeros acercamientos poéticos con escritores que, de alguna manera, representaban el mundo que Pezoa graficó en sus escritos. Según Parra (2006), hacia 1930, el profesor de dibujo y caligrafía le facilitó una antología en la que aparecía el poeta chileno Manuel Magallanes Moure (1878-1924) (p. 10).

Los escritos más atrayentes de Pezoa fueron, específicamente, los que hablaron sobre la gente del mundo rural y urbano. En ellos describieron la existencia de sujetos intrascendentes que, por medio de su poesía, fueron inmortalizados y documentados. Esto fue posible gracias a su vida errante entre Santiago, Valparaíso y Viña del Mar, ciudades por las cuales deambuló por los barrios bajos, lugares que le permitieron comprender la manera cómo se expresaba el lenguaje y cómo se vivía y sentía esos espacios. Esta experiencia lo llevó a estudiar y desempeñarse en diversos oficios. "Trabajó como aprendiz de zapatero, fue miembro de la guardia nacional y más tarde tuvo un modesto empleo como secretario municipal en Viña del Mar" (Pezoa, 2008, p. 5).

En el caso de Nicanor, aunque no tuvo una vida errante como la de Pezoa, sí experimentó una vida errante y vinculada a lo popular. Quizás por esta razón, como ya destacamos anteriormente, comenzó a interesar por aquellos poetas que intentaban rescatar y dilucidar el contexto social de su época. Es preciso señalar que estos primeros acercamientos se dieron, en parte, por los constantes cambios de residencia de su familia: "cambia varias veces su domicilio y lugar de residencia. De San Fabián se traslada a Lautaro, y desde allí, en 1919, a Santiago de Chile, donde los Parra permanecen hasta 1921" (Parra, 2006, p. CXXIV). Estos constantes trasladados le permitieron conocer diversas realidades y sorprenderse con el lenguaje de la gente del campo y sus costumbres, ya que desde 1921, a los siete años, "acompaña a su padre en caminatas y excursiones rurales por la provincia de Ñuble: a pie, a caballo, en tren. Se alimenta de huevos de pájaro silvestres. Escucha embelesado el habla de la gente del campo chileno" (Parra, 2013, p. 10).

La influencia de La lira popular en la vida de Pezoa y Nicanor

Este fue uno de los motivos que llevó a Parra a acercarse a las lecturas irónicas y sarcásticas de aquel tiempo, específicamente, la "Lira Popular" (Anónimo, 2016), periódico mediante el cual, unos años antes, Pezoa había comenzado a educarse sobre las actualidades nacionales y locales (contadas en este medio informativo con un lenguaje vulgar, crítico, divino, religioso y cómico).

Las hojas se publicaban cada dos semanas y se imprimían en tirajes de alrededor de tres mil ejemplares. [...] Se vendían en lugares concurridos, como los mercados, la Estación Central y a bordo de carros urbanos. En muchos casos, llegaban en tren a provincias. Su precio era de unos cinco centavos de la época. (Anónimo, 2016, p. 6)

No obstante, creemos que Parra comienza a interesarse por estos escritos no solo por su contenido, sino también porque, al igual que lo hacía la "Lira Popular", él también usaba la escritura como un mecanismo de defensa y protesta —con el propósito de sobrellevar diversas situaciones de índole educativo social—, particularmente aquellas que vivió en su nuevo colegio de Santiago cuando tuvo que enfrentar un ambiente pedagógico orientado hacia disciplinas diferentes de aquellas en las que solía destacarse en Chillán.

Aquí (en el Barros Arana) los que mandaban eran los deportistas. No estábamos en Atenas, sino que en Esparta. En Chillán era distinto, ahí yo estaba en mi Atenas y era siempre Parra el que hacía las composiciones. Acá mandaban ellos con sus apotegmas. Literatura y filosofía: cero. Chistes: sí. De ahí vienen los artefactos; de tener que estar todo el día contestando las tallas, porque solo el que podía contestar sobrevivía. (Cárdenas, 2018, p. 48)

Entonces podemos señalar que, al igual que Pezoa, lo que Parra comienza a expresar por medio de su pluma eran textos mayoritariamente autobiográficos y sociales, centrados en su entorno. En palabras de Manuel Jofré (2014), esta idea se representa de la siguiente manera: "El cronotopo popular folclórico [de Parra] es una primera dirección evidente en cuanto a

la incorporación de temas cotidianos, la presencia de lo social, las formas populares [...]. Un segundo cronotopo presente era naturalmente infaltable: la autobiografía" (p. 78).

Parafraseando una idea de Wolfgang Kayser, citada por Rodríguez (1960) en su artículo "El conocimiento estilístico en la forma exterior en la poesía de Carlos Pezoa Véliz, en la cual aquel autor mencionó lo siguiente: "que el comienzo de un poema es importantísimo, que el crítico debe colocar especial atención en el inicio de la composición" (p. 138). Sin embargo, esto se puede entender de otra manera, pues también se debe prestar especial atención a los inicios educativos y formativos del poeta (es decir, a su vida misma, a su formación como persona), ya que los valores adquiridos mediante la experiencia educativa formal e informal pueden hallarse respuestas a muchos de los tópicos que inspiraron la literatura de estos escritores.

Retomado el tema respecto a la "Lira Popular" —periódico representativo de la casta social obrera de finales del siglo XIX y principios del XX—, el cual fue influyente en la vida de Pezoa y Parra, podemos señalar que esto se debió a que en ella se graficaba "la experiencia de hombres y mujeres de las clases trabajadoras, enfrentados a una economía en proceso de transformación productiva, y compelidos a participar en un ordenamiento social y político creado por una institucionalidad ajena" (Cornejo, 2013, p. 11).

El concepto *ajeno* de la cita anterior tiene un significado particular tanto para Pezoa como para Parra. En el caso de Pezoa, se transformó en un sentimiento que atravesó toda su vida poética, la desarrollada en una época que no lo comprendió, sino que, más bien lo enajenó. En el caso de Parra, su poesía también se articuló bajo este concepto: *ajeno* a las metáforas rebuscadas de los poetas que lo antecedieron, pues para él la poesía era una construcción de la vida —similar a cómo un peón sostiene y construye su existencia—. En el poema *Manifiesto* (Parra, 2014) expresa esto de la siguiente manera:

Señoras y señores
Ésta es nuestra última palabra.
Nuestra primera y última palabra
Los poetas bajaron del Olimpo
Para nuestros mayores
La poesía fue un objeto de lujo
Pero para nosotros
Es un artículo de primera necesidad:
No podemos vivir sin poesía. (p. 218)

En otras palabras, ambos poetas desde lo ajeno, desde la lejanía del paradigma establecido en la poesía de la época, lograron acercar una gran parte de la realidad chilena a las reflexiones poéticas que dieron cuenta de un mundo conocido por la realidad popular, pero desconocido en el lenguaje de las élites. Si hay algo que le debemos a Pezoa, y que Parra continuó con maestría, es el haber llevado la marginalidad popular a la lírica. En este sentido, la *Lira Popular* fue clave en la vida de ambos.

Puesto que, el mismo Pezoa comenzó a escribir usando las técnicas de la *Lira Popular*: "Pezoa Véliz mezcló la tradición de la lira popular, de las décimas voceadas en las plazas y en los mercados, con expresiones de la cultura prestigiada y canónica" (Pezoa, 2012, p. 12). Quizás los mismos motivos que llevaron a Pezoa a interesarse por este tipo de lectura fueron los que también influyeron en Parra para acercarse a esta literatura popular. Esto ocurre cuando, en su adolescencia, comienza a escribir sus primeros poemas "de corte pomposo y sentimental, conforme al estilo que se usaba entonces en la provincia; pero también se muestra interesado por una publicación callejera llamada *La Lira Popular*, que relataba sucesos humanos y divinos escritos en cuartetas y décimas" (Parra, 2006, p. CXXXV).

Una de las características que tenían los "puetas"¹ sobre todo los que escribían en la *Lira Popular*, es que la mayoría de ellos: "Casi en su totalidad de los verseros de Santiago y provincias fueron de extracción u origen campesino, y un porcentaje no despreciable de ellos, analfabetos o semianalfabetos" (Subercaseaux, 2011a, p. 453). No obstante, esto no fue obstáculo para que estos "puetas" comenzaran a rescatar los aspectos culturales de la tradición oral y llevaran, por medio de canciones o poesías

¹ Así se les denominaba en aquella época a finales del XIX y principios del siglo XX a los poetas, si escritura deviene de la pronunciación que hacían las personas de clases populares para referirse al oficio de escribir poesía.

recitadas, a la escritura en este periódico callejero. La característica de los verseros era similar a la condición educativa de la madre de Nicanor y los padres adoptivos de Pezoa. Asimismo, se destaca que muchos de ellos eran pueblerinos, rasgo que tanto llamó la atención en los escritos de Pezoa y que fue fundamental en el aprendizaje de Parra durante los recorridos de su infancia junto a su padre.

Lo anterior nos indica que la creatividad humana no tiene límites, pues cuando las personas se ven enfrentadas a obstáculos, buscan estrategias para comenzar a expresarse, para sobrevivir. Una de estas destrezas fue la que usaron los autores de la *Lira Popular* al vender sus propias creaciones, escritos que, irónicamente, retornaban a muchas geografías campesinas por medio de la gente que compraba este periódico en la Estación Central (terminal ferroviaria de Santiago de Chile) cuando estaban de visita en Santiago y que, luego llevaban consigo cuando viajaban en tren a sus destinos fuera de la capital. Pezoa, también practicó la actividad de comerciar sus versos durante varios años para tener que comer:

En efecto se puso de acuerdo con un poeta popular de aquella época para emprender una polémica literaria en versos literarios. Me tocó acompañar a Pezoa Véliz a casa del poeta que iba a ser su adversario, un viejo paralítico que escribía sobre sus rodillas. Se estipulaban las condiciones del match literario y se estableció, por cierto, que el público no debía imponerse de que los adversarios que iban a insultarse en décimas, trabajan de acuerdo. Los versos de Pezoa Véliz estuvieron listos en una noche y fueron lanzados al público. Poco después apareció la respuesta en que el contendor ponía de oro y azul al "Diente de oro", como se llamaba a Pezoa Véliz, a causa de una coronilla de oro que lucía en su dentadura. A pesar de que el resultado económico no correspondió a las expectativas de Pezoa Véliz, la ganancia fue suficiente para que él pudiera volver a su casa y ser acogido como hijo prodigo. (Undurraga, 1951, pp. 27-28)

Interesante aspecto, pues a pesar de que ambos tuvieron vidas educativas diversas, Pezoa y Parra, fueron autodidactas y, cuando se interesaban por ciertos temas, los profundizaban con profesionalismo sobresaliente. Ahora bien, la *Lira Popular*, representa en ambos no tan sólo lo cómico o lo satírico, también es el acercamiento a la muerte y a la religiosidad popular, de la cual ambos fueron profesos declarados por medio de sus diversos escritos. Tema que requiere de un análisis literario aparte para su profundización.

Pezoa, que ya es bien sabido, comienza a tener un acercamiento con la muerte desde el día de su nacimiento, pues nace en un ambiente oscuro y desolador, por ejemplo: la Guerra del Pacífico, y entrando en la adolescencia es testigo de otra revuelta social. Esta última se da en un contexto de un conflicto interno Chileno, la Revolución de 1891. Por ende, algunos de sus escritos se orientaron a describir de forma particular a la *pelá* (la muerte); esto lo podemos observar con maestría en su famoso poema "Nada". Aunque también se refirió a ella para dedicarle palabras a uno de sus conocidos muertos. En este sentido, cabe destacar lo que escribe en el obituario de un amigo escritor de 1904: "muere de tisis, la enfermedad predilecta de los poetas, oscurecido por el enorme movimiento de una ciudad civilizada, donde la muerte de un artista es un hecho simplemente vulgar (Pezoa, 2012, p. 13).

Por otro lado, para Pezoa la muerte representaba el abandono, el olvido, la indiferencia misma de un país que avanzaba, pero no que se hacía cargo de sus habitantes, de su gente. De modo que, Pezoa fue el encargado de mostrarnos esos escenarios. "Ya el 2 de mayo de 1884, el diario El Chileno denunciaba que nada era más pobre, triste, desaseado e insalubre, que el "hogar del obrero chileno" (Ramón, 2015, p. 111).

La continuidad con Parra

Su escritura —sobre todo los temas abordados en su lírica, los cuales se escribieron a finales del siglo XIX y principios del XX— fue lo que llamó la atención, años más tarde, de Nicanor Parra, pues en ella el antipoeta descubrió una fuente de inspiración, sobre todo, respecto al contenido lírico de los poemas de Pezoa, ya que en ellos encontró la génesis poética del estilo que unas décadas después él estableció en la poesía Hispanoamericana (Parra, 1954). Ya que en el contenido de los poemas de Pezoa se comenzó a discutir, parodiar y destacar un mundo que la poesía de esa época no representaba. Es decir, y parafraseando a Mario Rodríguez, "usó los medios del pueblo para cantarle al pueblo" (Pezoa, 1997, p. 9). Parra reconoce unos lustros después que, sin esta luz literaria y temática, no se hubiera despertado en él el interés por escribir en un lenguaje anti metafórico: "Sin la poesía de Pezoa Véliz, con sus sepultureros cargando un cadáver a cuestas y a sus pobres diablos solitarios, la antipoesía, así le confesó Nicanor Parra

a Carlos Ruiz Tagle- "no habría sido posible" (Pezoa, 2012, p. 12).

Por consiguiente, parece, pues irónico que, desde la construcción histórica-educativa de la poesía chilena, Pezoa siga siendo considerado un accidente casi olvidado de la literatura nacional:

Solamente en el curso del siglo XX, hacia la década de 1920, con la creciente participación en la vida política y social de los sectores medios y populares, se fue haciendo viable una perspectiva artística –Gabriela Mistral, Pablo Neruda, Pablo de Rokha y Nicanor Parra- que se alimentó de distintas energías culturales y en la que se fue dando, sin traumas, un tránsito y un flujo adaptable de lo culto a lo popular, de lo local y lo regional a lo universal y viceversa. Puede afirmarse, en síntesis, que en la última década del siglo XIX, la invisibilidad de lo popular, para el resto de la sociedad, constituyó una manifestación más de la inexistencia de un ámbito plural de cultura, un ámbito público que tuviese las características de lo nacional popular y que fuese un espacio de validación y legitimización para los más diversos componentes culturales. (Subercaseaux, 2011, p. 457)

Espacio que encontró cabida en la poesía del adelantado Pezoa Véliz y que, posteriormente la continuó Nicanor Parra, como él mismo ha afirmado. Pezoa dedicó sus escritos a los sencillos, a aquellos que, desde su rincón, miraban con tristeza la suerte del otro, de ese que gozaba de las condiciones básica para vivir sin sobresaltos. De este observador-sujeto, Véliz comenzó a rescatar y a poetizar sus inquietudes, sus rabias, sus alegrías, sus penas; sentimientos, los cuales se vieron reflejados en sus escritos. "Su raíz criolla y su instinto popular rompen con la elegancia decadente y muestran una pasión casi torpe, pero verdadera. Es un sensualismo que se continúa en Neruda y Parra" (Nómez, 1996, p. 250).

Al respecto, Parra señaló lo siguiente: "Desde el punto de vista práctico, nosotros vivimos en el valle de los opuestos, que ordinariamente se conoce con el nombre 'valle de las lágrimas.' En el valle de los opuestos lo único que podemos hacer es apechugar" (Carrasco, 2007, p. 17). Esa fue una de las características primordiales de Pezoa: resistir. Por ello, vendió poemas, simuló match literarios, fue vagabundo; en consecuencia, fue el observador que tanto se empeñó en describir a través de su poesía etnográfica, pues:

Aunque murió joven y su carrera literaria fue corta, Pezoa Véliz ayudó a reformular el código estético de las letras chilenas, creando una literatura mestiza que explora los archivos de la cultura oral y escrita, popular e ilustrada, histórica y de actualidad, y a la larga, mediante ese ensamblaje heterodoxo de piezas culturales inicialmente incongruentes, despeja el terreno para la emergencia de la antipoesía. (Pezoa, 2012, p. 11)

Esa antipoesía, que se comenzó a construir con relatos sencillos y poéticos mediante la representación de la vida, de lo cotidiano, fue lo que marcó la escritura de Pezoa, además de mezclarlas con temáticas litúrgicas y moribundas, las cuales eran representadas, no solamente por la expiración o por el respiro final, sino por cómo se llegaba a ella mediante la agonía de la vida, como lo graficó en el siguiente extracto del poema:

Cansancio del camino:

Madre mía! Hace frío en esta tierra
tan desoladamente hostil y tosca;
yo no sé manejar armas de guerra,
ni tengo airón ni la mirada hosca.
Yo no sé la estocada sorpresiva
que se hace saltar con sangre del contrario,
ni me la aprenderé mientras viva,
porque no siento audacias de adversario.
Yo no nací para luchar.
De niño a hombre, sin pensar jamás en músculos,
debí solo ver flores, ver cariño,
campiñas, alboradas y crepúsculos. (Pezoa, 2008, p. 40)

Quizás con este poema quiso describir su infancia, la cual estuvo rodeada de toda una atmósfera sombría, debido a la cercanía de su nacimiento con la Guerra del Pacífico. O tal vez es uno de los tantos relatos que recogió cuando vagabundea. Quizás este relato corresponda a un veterano de la Guerra del Pacífico que él conoció y que el Estado chileno había olvidado, aunque también su contenido pudo haberse inspirado de su experiencia cuando se enlistó en el ejército:

En 1899, ante el peligro de una guerra que se creía inevitable con la República Argentina, Pezoa Véliz ingresó al cuartel del tercero de línea, en carácter de guardia nacional, con rango superior a soldado, que le permitía un rápido ascenso al grado de oficial. (Undurraga, 1950, p. 22)

Por uno u otro motivo, el extracto del poema da cuenta de cómo debió ser la infancia de un niño en su etapa de desarrollo, es decir, cómo se debió educar, cuál era el hábitat en que debió crecer. En otros términos, viviendo y pensando cosas de niños, no preparándose para matar o morir. Lo anterior es una ilusión que acompañó a Pezoa durante su corta vida: tener un pasar tranquilo, poder regresar a casa, ayudar a sus padres. Propósitos que nunca se cumplieron, ya que nunca estuvo en condiciones económicas de realizarlo, o cuando esa posibilidad estuvo cercana, su madre y padre murieron.

Sin embargo, estos deseos se vieron, de pronto, interrumpidos para siempre. En efecto, el 21 de 1903, falleció a raíz de una angina pectoris doña Emerenciana Véliz (78), suceso inesperado y fulminante que causó en el ánimo de su marido José María Pezoa un doloroso decaimiento hasta el extremo que, algo después, a causa de una grave despreocupación, fué atropellado por un tranvía eléctrico que le cortó las piernas. (Undurraga, 1950, p. 122)

Estas vivencias fundamentales que vivió Pezoa reflejan uno de los principios esenciales que más tarde defenderá Nicanor Parra (2015), cuando señaló que el poeta es mero espectador: "La función del idioma es para mí la de un simple vehículo y la materia prima con que opero la encuentro en la vida diaria" (p. 11). Esa materia prima, que, en el caso de Carlos Pezoa, fue su vida misma, sus pérdidas, sus angustias, sus anhelos, o sea, fue espectador y sujeto de su lírica.

Por consiguiente, podemos señalar que otra de las semejanzas formativas entre Pezoa y Parra es qué ambos utilizaron el mismo vehículo de comunicación, "la poesía", pero no tan solo como espectadores, sino que muchos de sus escritos fueron una introspección de sus vidas. Cabe destacar en este mismo sentido, que uno y otro tuvieron la capacidad de observarse a sí mismos, que en el caso de Pezoa lo hizo hasta los últimos suspiros de su vida. Por ejemplo, como lo escribió en el autobiográfico

poema "Tarde en el hospital", del cual citaremos la última estrofa: "Entonces, muerto de angustia, / ante el panorama inmenso/, mientras cae el agua mustia, / pienso" (Pezoa, 2008, p. 110). Al respecto Rodríguez (1960) señala lo siguiente:

Esta nueva manera de poetizar de Carlos Pezoa Véliz, es lo que lo define y lo estructura como uno de los mejores poetas de su generación, y aún más, como el único lírico chileno que ha cantado a un tema antes despreciado, hoy día olvidado: el alma popular. Y así por su poesía o "antipoesía" desfilan personajes de la vida anónima y cotidiana: pícaros, huasos, viejas, mozas de gran estampa, vagabundos, chuscos, guardianes, rotos, gringos, y más todavía, lo concreto, lo diario, apuntado como en una crónica periodística. (p. 137)

Lo mismo que años más tarde comenzó a integrar Nicanor Parra en sus escritos: el habla común y corriente de la gente. Pues él mismo, tiempo después, mediante diversas entrevistas que él brindó al diario *El Mercurio*, argumentó lo siguiente: "En la antipoesía, lo que cuenta es al habla común, que es el lenguaje en que todos nos expresamos, el habla, los giros idiomáticos. Y las metáforas pasan a pérdida" (Cárdenas, 2011, p. 69).

Curiosamente, Pezoa Véliz también tuvo un acercamiento, quizás casual, con este diario. La diferencia radicó en que su encuentro fue en las postrimerías de su muerte, cuando fue trasladado a Santiago desde Valparaíso para buscar una mejor atención médica. Bien sabido es que, a pesar de su condición de desahuciado, el siguió escribiendo, conversando, relatando historias y lo comenzó a visitar un capellán para acompañarlo en su agonía:

Mientras Pezoa Véliz reclama una y otra vez, destempladamente, nuevas inyecciones de morfina para calmar el dolor, se produce un encuentro sugerente en la literatura chilena: el capellán del hospital, Emilio Väisse, quien además escribía la autorizada crítica literaria de *El Mercurio*, bajo el seudónimo de Omer Emeth, acude a asistir espiritualmente al moribundo, pero éste le atrapa en diálogos de horas que giran en torno a sus poemas. "En aquellos tiempos, oyéndole recitar trozos de sus poemas", evocó el gran árbitro del mundo literario del Chile del Centenario, "creía descubrir en él a un Verlaine chileno". (Pezoa, 2012, pp. 21-22)

A propósito, que ambos poetas compartieran, de alguna manera, su cercanía con este diario, lo interesante de este episodio es lo vivido por Pezoa Véliz en su agonía: una liturgia religiosa, pues eso significaban los rezos y las palabras de acompañamiento del capellán, las cuales tenían como propósito escoltar su camino a la muerte. Por lo tanto, el mismo poeta se transformó en la novena purísima que tantas veces rezaron en su casa y que cada vez que lo hacían ocurría una desgracia. Su vida misma, en muchos sentidos, fue para él una desdicha, la cual no tuvo la oportunidad de conocer la gracia; esa dicha que nos dejó por medio de su literatura, que representó las miserias cotidianas de otros y las suyas. Tema que fue recurrente en los escritos de Pezoa y que, posteriormente, se visibilizan en el contenido literario, como hemos mencionado en reiteradas ocasiones, en Nicanor Parra. Claro está, señalar que Pezoa fue el predecesor y quizás el mentor invisibilizado de Parra. En este aspecto, concordamos con lo señalado por Nómez:

Fue un precursor de Mistral, de Rokha, Neruda, Parra, Castro y muchos otros poetas que después asimilaron el descarnado realismo de su lenguaje, sus dichos primitivos y feístas y su carnadura coloquial, el denso ritmo respiratorio de un discurso criollo que no desdeña los aportes del movimiento modernista casi sumergido en la cruda desnudez de su escritura. Es el portavoz de la nueva sensibilidad que acuña en su imaginería el sentir social emergente. (Nómez, 1997, p. 27)

En otras palabras, primero Pezoa y luego Parra fueron voceros de contextos y tiempos diferentes. Ambos estuvieron marcados por atmósferas sombrías, errantes y populares; no obstante, tuvieron la capacidad de comenzar a difundir una realidad que, antes de Pezoa, era inexistente en la Poesía nacional, y antes de Parra, desconocida para el mundo poético universal: la antipoesía. Cabe destacar, en este sentido, el libro de *Poemas y antipoemas de Parra* (1954), cuyo título constituye un gran acierto. En el caso de Pezoa, es necesario subrayar que el contenido del poema titulado, "Nada", tiene la capacidad de describir una situación de indiferencia respecto de un muerto a quien nadie extrañará ni dedicará unas palabras. La escena de este poema culmina con la descripción de lo que hace el sepulturero, a quien Pezoa identifica con el nombre de "paletero". Lo más relevante de este contenido es la descripción social de la situación y cómo

pone en primer plano temático a un desconocido; por tanto, no importa su nombre, sino el hecho ocurrido y la forma en que se desarrolla el desenlace funerario de un anónimo.

En cambio, la gente que rodea la escena descrita en esta obra literaria es presentada como un grupo de personas que desconoce los antecedentes del "finado", pero que, aun así, formula conjeturas en torno a la vida y muerte del desconocido: "Los jueces de turno/ hicieron preguntas al guardián nocturno/: éste no sabía nada del extinto/; ni el vecino Pérez, ni el vecino Pinto/. Una chica dijo que sería un loco/ o algún vagabundo que comía poco" (Pezoa, 2008, p. 68).

Por otra parte, el contenido es ilustrativo y, además, educativo, pues relata una situación cotidiana que da cuenta de muchos aspectos que han quedado en el olvido en la mayoría de los estudios historiográficos chilenos, con contadas excepciones de investigadores que han profundizado este tema (Salazar, 2006). Sin embargo, a través de su poesía, es posible conocerlos: la situación social de los anónimos. En este sentido, somos testigos de otra acción educativa, ya que lo que Pezoa inició, su estilo —sus tópicos poéticos — posteriormente se convirtieron en una escuela poética que tuvo numerosos admiradores, como ya lo hemos mencionado, quienes continuaron escribiendo sobre temáticas similares.

En este sentido, Parra, dentro de sus innumerables descripciones sociales mediante su prosa, presenta interesantes escritos que retratan situaciones análogas a las que escribió Pezoa. Quizás la diferencia sustancial radica en que Parra lo hacía con un aire sarcástico, mientras que Pezoa lo expresaba con un tono de desconsuelo. Para ejemplificar, citamos el siguiente poema de Nicanor (Parra, 2014):

"Qué hora es":

Cuando el enfermo grave
Se recupera por algunos segundos
Y pregunta la hora a los deudos
Reunidos como por arte de magia
Alrededor de su lecho de muerte
en un tonito que hace poner los pelos de punta
Quiere decir que algo marcha mal
Quiere decir que algo marcha mal

Quiere decir que algo marcha mal. (p. 184)

Para ampliar la discusión, resulta pertinente citar otro poema de Pezoa (2008): *El Perro Vagabundo*:

Flaco, lanudo y sucio.
Con febres ansias roe y escarba la basura;
a pesar de sus años juveniles
se despide cierto olor a sepultura
Cruza siguiendo interminables viajes
os paseos, las plazas y las ferias;
cruza como una sombra los parajes,
recitando un poema de miseria. (p. 51)

En definitiva, lo que representa Parra es la forma en que la cercanía con la muerte genera reunión y encuentro entre quienes, quizás, nunca antes se habían congregado, y que solo lo hacen para acompañar la partida del agonizante. En cambio, en Pezoa, el agonizante es él mismo; él encarna la figura del “perro vagabundo”, portador del hedor de tanto deambular por las calles. Ese canino simboliza el espíritu de sobrevivencia del pueblo chileno, una realidad que Pezoa conoció de cerca, vivió y debió sobrellevar para resistir un día más en su complejo caminar de perro vagabundo.

Pezoa Véliz cantó a la vida de la provincia triste, desnudo, de invierno y de miseria y también a la vida popular de Santiago. Muestra en sus obras, un modernismo interno mezclado con influencia del naturalismo de Zolá en donde se desarrolla el contraste y la tensión entre el refinamiento modernista y la experiencia de la realidad social. (Nomez, 1996, p. 249)

Mismos tópicos que, posteriormente, Parra utilizaría reiteradamente y que los explicó en diversas entrevistas que concedió. Tanto los temas abordados por Nicanor como el lenguaje que empleó para expresar sus ideas mediante la poesía estaban, en su mayoría, presentes en su ambiente, en su entorno, en el lenguaje materno con el cual se formó. Al respecto, el poeta explicó lo anterior de la siguiente manera:

me gusta la palabra cachivache, porque viene de abajo. Es una palabra de las mamás y abuelas que tiene dos veces la ch, por lo que pienso que puede venir de los mapuches. ¡Así que también tengo ahí los dos mundos! ¡Los mapuches y los españoles! (Cárdenas, 2018, p. 47)

Dos mundos que también se conjugaron en el contenido literario de Pezoa, pues como muy bien lo destaca Naín Nómez (Pezoa, 2008) en el prólogo del reeditado libro *Alma Chilena*: "De él venimos, de su almanación, de su despliegue del pliegue de la afasia o el silencio, de una lengua que estaba en el hueco de la cultura y que se crea y recrea para unir, para integrar" (p. 9). Misma integración que promovió y proclamó Nicanor Parra cuando rescató conceptos de la vida diaria, palabras de uso cotidiano, de cantinas, de boliches, de la familia, léxicos que, sin pedir permiso, comenzaron a insertarse en la literatura chilena; palabras que servían para entender cómo se comunica el albañil del pueblo, el trabajador de los mercados, los ferrocarrileros, pero que, sin embargo, una parte de la poesía chilena había olvidado.

Ahora bien, toda esa atmósfera literaria y social se venía desarrollando fuertemente en Chile desde finales del siglo XIX y principios del XX. Lo distintivo de este proceso fue que Pezoa Véliz, al diferenciarse de los de su época, dejó huellas imborrables a través de su estilo particular y su pluma.

la lírica de Carlos Pezoa Véliz, y Alhue, de González Vera, obras en que la óptica se instala sin mediaciones en lo popular, ya sea como registro realista de condiciones laborales o de vida, en el caso de Lillo, o como lo popular intercultural en un registro lírico innovador, en Pezoa Véliz. (Subercaseaux, 2011b, p. 333)

El valor de comenzar a rescatar lo intercultural significó la instalación de nuevas figuras simbólicas en la vanguardia poético-social de inicios del siglo XX. Estas figuras, sin más ni menos, surgieron como nuevos estereotipos, ya que en la poesía de Pezoa ya no se consideraban deshonroso ni vergonzoso pertenecer a estas castas. En cambio, estas figuras se comenzaron a resignificar en la poesía del poeta como "un patrimonio simbólico al que se percibe como eje de la cultura y del imaginario social" (Subercaseaux,

2011b, p. 344). Es decir, "la lepra inmensa de los barrios pobres" (Ramón, 2015, p. 111) se comenzó a constituirse como una parte más de la nación, un aspecto que debía ser reconocido. Pero ese reconocimiento significaba también mejorar las realidades de esas personas, sus condiciones de vida, e incluso la situación del mismo sujeto-poeta-personaje que escribía estas reflexiones.

Esta condición de vida, Pezoa la trató de mejora al convertirse en profesor, al igual que lo fué, unos años más tarde. Una profesión tan desprestigiada durante gran parte del siglo XX, específicamente en cuanto a las remuneraciones, y que los poetas reflejaron en algunos de sus ensayos y poemas autobiográficos. En el caso de Pezoa, abordó este tema mediante su diario de vida y en su poema el *Candor de los pobres*. A continuación, citamos el extracto del poema y una de sus reflexiones que plasmó en su diario: "El profesor Olmedo de mi clase (¿qué os hicisteis, incomparable señor Olmedo?) era un viejo de fama de virtuoso, sin otro defecto que el de ser adorador excesivamente fervoroso del buen vino" (Guzmán, 1957, p. 168). Relato que describe a un profesor que, aunque didáctico y buena persona, era también alcohólico, pero olvidado, perdido en los recuerdos de quién sabe quién. Lo curioso es que, años más tarde, el propio Pezoa se convirtió en ese profesor Olmedo, cuando por azares de la vida le tocó subsistir desempeñando ese mismo oficio:

En la clase de caligrafía he escrito en la pizarra, como modelo, una sentencia mía: "El criterio es esclavo de las circunstancias" (He aquí un novel profesor de catecismo y caligrafía que estaba sintiendo, inconscientemente, algo semejante al materialismo histórico [...] ¡Qué fundado escándalo para la madre superiora! (Undurraga, 1950, p. 39)

Criterios que tenían que ver con las exigencias de la época, la disciplina como ama de la pedagogía. En el caso de Nicanor, él nos dejó una interesante reflexión en torno a esta profesión con su poema denominado *Autorretrato*, citamos un extracto de su contenido: Considerad, muchachos/, Este gabán de fraile mendicante/: Soy profesor en un liceo oscuro/; He perdido la voz haciendo clases/ (Después de todo o nada/Hago cuarenta horas semanales/ ¿Qué os parece mi cara abofeteada? (Parra, 2017, p. 31).

O sea, Parra, expresando su pensamiento de la profesión docente en otra época y contexto, llegó a conclusiones similares a las de Pezoa, aunque es preciso destacar que el poema de Nicanor es una descripción actualizada del ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, también sirve para explicar cómo el criterio y, parafraseando a Pezoa, el de la subsistencia, es esclavo de las condiciones laborales del profesorado. Tanto así, que el profesor descrito por Parra está demacrado; dicho de otro modo, el pedagogo inspira pena por las condiciones laborales con las cuales debe convivir.

Por consiguiente, la palabra “profesor” y la acción que esta palabra conlleva fue altamente significativa en ambos poetas. Parra fue hijo de un profesor, y su casa de la infancia funcionó como escuela. Luego él también fue pedagogo. En el caso de Pezoa, comenzó a ejercer como educador, pues encontró en este medio de vida una forma de subsistir más digna. Para él, este trabajó fue altamente importante, pues le significó vivir intensas emociones con sus estudiantes, a los cuales, de alguna manera, formó. Por otro lado, con los apoderados también experimentó bellos momentos, y estos supieron valorar su labor como docente. Esto lo describió en su diario de vida de la siguiente manera:

Cuando me levanté (alude al sábado 23 de diciembre de 1899) me dirigí en el acto al colegio. Ahí tuve fuertes emociones. Mis alumnos se iban... En el momento que despedí a Carlos Carrizo, mi mejor alumno, diciéndole: “sea bueno, hombre... ¡acuérdate de todo lo que le he dicho!”, sentí una impresión igual a la que sentimos haciendo el bien. Mi querido Carlos bajó la escalera sollozando y yo le dirigí algunas palabras aún con las lágrimas en los ojos. Apenas había salido, di rienda suelta a mi ternura. Lloré mucho con un dolor que me complacía ¡es tan bueno y hermoso amar a los niños! Poco después bajé para recibir los agradecimientos de Manuel Tapia y su madre... bajé llorando y la buena vieja comprendió mi dolor y me prodigó algunas palabras de consuelo y elogio. Dijo que rogaría a Dios por mí. ¡Ojalá sean oídas mis lágrimas! ¿Sus ruegos? (Undurraga, 1950, p. 61)

Es fundamental este relato, ya que a través de él podemos dilucidar lo que reflexionó paralelamente a sus poemas. Por ejemplo, en el ya citado texto “Cansancio en el camino”, en donde trata de representar el cuidado ideal de la crianza de un niño y, por sobre todo, amarlo y protegerlo. Finalmente,

Pezoa nos deja otro mensaje fundamental del ejercicio docente: la relación que se entabla con los apoderados y el reconocimiento que tiene esta profesión. Pero, además Pezoa anhelaba que su suerte cambie. Se sentía bien realizando una buena labor educativa, sin embargo, sus emociones y su estado psicológico eran de contención, de soledad. No obstante, tenía la esperanza, y eso se ve reflejado en casi todo su contenido literario, de que alguno de sus rezos o las oraciones de quienes lo estimaban, cambiarán su destino, su suerte, la de ese "pobre diablo", del cual tantas veces habló y que Parra retrató con elegancia descriptiva en su ya citado poema "Autorretrato". Citamos otro extracto de este texto para culminar e ilustrar la idea: "Sin embargo yo fui como ustedes/, lleno de bellos ideales/, soñé fundiendo el cobre/ Limando las caras de diamante/: Aquí me tienen hoy/ Detrás de este mesón inconfortable/ Embrutecido por el sonsonete/ De las quinientas horas semanales (Parra, 2017, p. 32). Es decir, Parra es el mismo pobre diablo vestido de profesor.

Sentimientos que Pezoa no alcanzó a experimentar, pues murió a corta edad. En cambio, tuvimos la fortuna de contar con Nicanor durante más de un siglo, quien nos legó, en cada uno de sus escritos, enseñanzas para la vida. Qué hubiera escrito Pezoa si hubiera vivido cien años como Parra, no lo sabemos; sin embargo, lo que sí podemos afirmar es que ambos poetas nos dejaron una enseñanza invaluable: no utilizar un lenguaje que distinga entre clases sociales, sino, por el contrario, promueve la integración cultural. Esta característica que, tanta falta le hace a la educación actual, marcada por el exceso de controles y la estandarización de los aprendizajes. Tenemos frente a nosotros ejemplos concretos de cómo es posible romper con ciertas estructuras de comunicación: a veces, lo vulgar, lo popular debe ser reconocido y utilizado en diversos contextos, pues es un elemento de la cultura y le da vida e identidad a una determinada zona geográfica. En pocas palabras, no debe renegar ni de lo tradicional ni lo popular, pues ambas dimensiones forman un todo: uno más bello, más humano y más fácil de comprender, constituido por palabras que se comunican sin distinción de clases.

Conclusiones

Podemos observar de qué manera, la vida en ambos poetas, fue una experiencia que no separaron del lenguaje, y el lenguaje en ambos casos, representó la integración de las vivencias. Muchas de estas experiencias fueron vinculantes con situaciones informales y ajena a todo estereotipo social, pues en sus escritos destaca personajes que comienzan a tener vida desde el anonimato pero que son representativos de muchas personas con las cuales ambos convivieron.

Por consiguiente, es complejo concluir sobre un tema poco discutido y profundizado: los ciernes educativos de la antipoesía, los cuales comenzaron a surgir a finales del siglo XIX y principios del XX, aún sin un rótulo, sin un nombre específico, más que la resistencia del poeta Pezoa Véliz. Un contenido poético cargado de vida, de sus miedos, sueños y fracasos, que por medio de sus experiencias que fueron escritas, comenzó a configurar una lírica no opuesta a la tradicional, sino integradora.

No obstante, este poeta no le dio un nombre, como años después sí lo hizo Parra, sino que solo se dedicó a escribir y resignificar la poesía chilena de la época con la esperanza de que en alguna oportunidad sea reconocida, leída y escuchada. Parra, con admirable ingenio —algo tan característico en él —, con su chispa (creatividad) y su didáctica para mostrarnos las cosas de la vida cotidiana con humor, crítica, ironía, sarcasmo y fundamento, logró recoger todos los elementos culturales que se venían desarrollando cuando él aún no nacía o era un cabro chico (un infante). Sin embargo, tuvo la genial ocurrencia de que la poesía tradicional debía tener un personaje antagónico, y la renombró *antipoesía*, denominación que coronó la culminación de años de reniego de los “puetas”, que usaban otro tipo de discurso frente a una poesía que había modelado la forma de expresarse. Expresiones que tuvieron su génesis en las melodías populares, las cuales se hicieron tan famosas a través de la *Lira Popular*. Cuantos Pezoa y Parra han quedado en el olvido, sin reconocimiento, anónimos, pero que fueron fundamentales en los cimientos de una poesía que buscó una línea de fuga.

Por lo tanto, lo que se destaca no es solo que la poesía tenga un rótulo y que sea la continuidad de lo que desarrolló Pezoa, sino cómo los contextos

y el contenido a los cuales ellos fueron accediendo generaron en ellos una propuesta no tan solo poética, sino también descriptiva. La cual, nos muestra un panorama social y cultural de cómo era o eran los territorios en los cuales ellos convivieron, dejándonos enseñanzas por medio de personajes ficticios o reales, que representan lo antagónico de una disciplina que no tenía como sustento usar figuras literarias a personajes que tuvieran relación con lo popular y que además extraen de estas personas su lenguaje, el cual integran en reflexión poética.

Queda pendiente explorar o responder si los alcances literarios de Pezoa pudieran ser usados con un propósito historiográfico por las características de su relato, el cual da detalle de hechos y situaciones que parecieran que en todo momento integran su vida en el contenido. En el caso de Nicanor, es preciso contemplar desde la mirada educativa cómo el contenido de sus escritos o fragmentos puede ayudarnos a entender otras formas de comunicación para ella usarlas como un método de enseñanza educativa.

Finalmente, es un desafío investigar la labor que cumplieron muchos poetas como profesores y dilucidar de qué manera ellos contribuyeron en este campo integrando lo popular en sus clases y propuestas pedagógicas, está los casos acá mencionados, pero también podemos agregar a Gabriela Mistral, Armando Uribe, entre otros.

Referencias

- Anónimo. (2016). "Lira popular": Antología. Garceta .
- Cárdenas, M. (2011). Así habló Parra en el Mercurio. Mercurio.
- Carrasco, I. (2007). *Nicanor Parra: Documentos y ensayos antipoéticos*. Universidad de Santiago.
- Cornejo, T. (2013). Hablando su excelencia: diálogos de impugnación política en la Lira Popular . *Cuadernos de Historia*, 39, 7-32. <https://doi.org/10.4067/S0719-12432013000200001>
- Egaña, M. (1998). La cobertura de la educación primaria popular en Chile: 1890-1920. *Notas históricas y geográficas*, 7, 155-168.
- Guzmán, N. (1957). *Carlos Pezoa Véliz. Antología*. Zig-Zag. <https://doi.org/10.29393/At378-739NGAC10739>
- Jofré, M. (2014). Nicanor Parra Flaneur en Chillán. *Atenea*, 509, 73-93. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622014000200006>
- Nómez, N. (1996). *Antología crítica de la poesía chilena (Tomo I)*. LOM.
- Nómez, N. (1997). La poesía chilena del novecientos y el sujeto moderno. *Literatura y Linguística*, 8, 55-72. <https://doi.org/10.4067/S0716-58111997001000006>
- Núñez, J. (1881). *El lector americano*. Librería del Mercurio .
- Parra, N. (1954). *Poemas y antipoemas*. Nascimento .
- Parra, N. (2006). *Nicanos Parra. Obras completas*. Círculo de lectores .
- Parra, N. (2013). *Poemas y antipoemas*. Universitaria.
- Parra, N. (2015). *Antiprosa*. Universidad Diego Portales.
- Parra, N. (2017). *Obra gruesa*. Universidad Diego Portales .
- Pezoa, C. (1997). *Campanas de oro*. Atenea .
- Pezoa, C. (2008). *Alma chilena*. LOM.
- Pezoa, C. (2012). *Carlos Pezoa Véliz: Nada*. Diego Portales.

Ramón, A. d. (2015). *Historia de Chile. Catalonia*.

Rodríguez, M. (1960). El conocimiento estilístico en la forma exterior de la poesía de Carlos Pezoa Véliz. *Anales de la Universidad de Chile*, 118, 137-160.

Salazar, G. (2006). *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. LOM.

Salazar, G., y Pinto, J. (2014). *Historia contemporánea de Chile I: Estado, legitimidad, ciudadanía*. LOM.

Subercaseaux, B. (2011a). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Universitaria.

Subercaseaux, B. (2011b). *Historias de las ideas y de la cultura en Chile (Tomo II)*. Universitaria .

Teillier, J. (2013). *Nostalgia de la tierra*. Cátedra .

Undurraga, A. (1951). Pezoa Véliz. *Ensayo biográfico, crítico y antológico*. Nascimento.



Gabriela Mistral: una pensadora de la matria latinoamericana

Gabriela Mistral: a thinker of the Latin American matria

Fecha de recepción: 16 de enero de 2025

Fecha de aprobación: 29 de marzo de 2025

Santiago Rodríguez Ponce *
Universidad Austral de Chile, Chile



Fuente: Autor desconocido está obra esta bajo licencia CC BY-SAW

Resumen

Este breve escrito pretende reconocer la realidad actual atravesada por fuertes desigualdades, conflictos sociales y ambientales, en donde la voz de Mistral resuena con una vigencia inquietante. Su mirada humanista, su defensa de la educación como herramienta de transformación y su respeto por las culturas originarias invitan a repensar la sociedad desde la inclusión y la justicia. Gabriela Mistral no solo fue la primera mujer latinoamericana en recibir el Premio Nobel de Literatura, sino también una figura profundamente comprometida con las causas sociales de su tiempo. Su obra poética y su pensamiento pedagógico se entrelazan con una defensa inquebrantable de la dignidad humana, la equidad social y los derechos de los más vulnerables: niñas, niños, mujeres y pueblos marginados.

Palabras clave:

Equidad, humanismo, Latinoamérica, Mistral, pedagogía.

* Doctor en Educación y Cultura Director del Instituto de Especialidades Pedagógicas. Magíster en Educación especial y licenciado en Educación. Profesor de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual. Comprometido con la educación inclusiva y amplia experiencia en el campo pedagógico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6644-6676>

Correo electrónico: santiago.rodriguez@uach.cl

Docente de la Universidad Austral de Chile.

Abstract

This brief essay aims to acknowledge the current reality marked by deep inequalities and ongoing social and environmental conflicts, in which Mistral's voice resonates with striking relevance. Her humanist perspective, advocacy of education as a tool for transformation, and respect for Indigenous cultures invite us to rethink society through the lenses of inclusion and justice. Gabriela Mistral was not only the first Latin American woman to receive the Nobel Prize in Literature, but also a figure profoundly committed to the social causes of her time. Her poetic work and pedagogical thought are closely intertwined with an unwavering defense of human dignity, social equity, and the rights of the most vulnerable: children, women, and marginalized peoples.

Key Words

Equity, humanism, Latin America, Mistral, pedagogy.

Introducción

Las ideas adelantadas al espacio-tiempo histórico que le correspondió vivir a Gabriela Mistral, se inauguran constantemente en nuestra América y particularmente en Chile, con una vigencia profética. Los desafíos a los que estamos enfrentados hoy, en lo que (Bauman, 2015) ha denominado modernidad líquida, encuentran en el pensamiento mistraliano espacios de reflexión, justamente ahora cuando estamos avasallados por los procesos de globalización planetaria.

Pareciera mera casualidad que su nombre Lucila¹, refiera a la idea de luz, a la que ilumina con el raciocinio el devenir de los suyos, no es una luminosidad que encandila y que deja ciego, sino es aquella que desde la desolación y la ternura nos permite caminar por futuros imposibles tan urgentes en estos tiempos que estamos por fundar.

Pensadora latinoamericana, reconocida internacionalmente por sus ideas y aportes, es invitada el año 1926 a ocupar la Secretaría del Instituto de Cooperación Intelectual de la Sociedad de Las Naciones en Ginebra, situación que no le impide seguir revindicando, a través de sus escritos, su preocupación por la realidad de nuestros pueblos ancestrales y la importancia que hacen nuestras raíces originarias en la constitución del mestizo como sujeto histórico, como forma de comprensión de lo latinoamericano.

¹ Lucila Godoy Alcayaga

Una propuesta desde lo americano. Una mirada protodecolonial

Para comenzar la discusión, pedagógicamente se hace imprescindible, para situar el tema que se propone desarrollar, indicar que la idea que se aloja en la palabra “proto” tiene su origen etimológico del griego que significa “primero”. Por otro lado, la idea expresada en lo que se ha denominado lo decolonial plantea una “crítica sobre el falso universalismo que caracteriza a las teorías y principios epistemológicos y ontológicos del pensamiento occidental, al dar por supuesta la validez universal de sus postulados, a pesar de ser producto de una experiencia particular” (Andrade, 2020, p. 138).

A partir de lo anterior, no es arbitrario afirmar que las ideas que sustentan diversos pensadores latinoamericanos, quienes conforman el grupo de estudios decoloniales, forman parte de una tradición que se constituyen como una continuidad de las reflexiones iniciadas por otros intelectuales, desde los albores de las luchas de independencia hasta la constitución de nuestros estados nacionales modernos.

En este contexto, podemos situar el pensamiento de Mistral como adelanto a la crítica que, junto a los otros pensadores y pensadoras, se realiza sobre el ensoñamiento que vivía la realidad educativa Latinoamérica, y en particular la chilena. Este ensoñamiento evidencia un estado de conciencia colectiva que se entrega a imágenes y pensamientos ajenos, sin considerar la realidad cultural de nuestros pueblos “mestizos”, una situación que lamentablemente sigue vigente en la formación inicial docente de muchas aulas universitarias. En este marco, en su pensamiento habita la idea de lo propio como una forma de expresión de nuestra realidad y que, a través del lenguaje, interpreta esa misma realidad.

Maestro: enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. No seas un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano extraño, y además caduco, de hermosa caduquez fatal.² (Mistral, 1922, citado en Céspedes, 1978, p. 17)

² GIInsinúa el Editor del Repertorio a los señores maestros, la posibilidad de que los mayorcitos de las escuelas, se aprendan esta justa y magnífica invocación a la confraternidad hispanoamericana (Céspedes, 1978).

La constitución de este pensamiento latinoamericano lo “clava”, usando la expresión mistraliana, en los ideales emancipadores de los primeros intelectuales que inauguran una nueva forma de ser comunidad política; es decir, la constitución de lo americano como expresión de una nueva síntesis cultural. Desde esta perspectiva, no es trata de un proceso de asimilación de lo indígena al ideal europeo, que termina por invisibilizarlo, sino, por el contrario, lo que nos insinúa Mistral, a modo de interpretación de este texto, es un proceso de fagocitación (Kusch, 1976, p. 29), en el cual lo indígena incorpora y transforma la cultura europea. Este proceso permite comprender la posibilidad de lo mestizo, categoría que logra modular una nueva subjetividad capaz de hacer dialogar la cultura oral y la escrita

En cada atributo de la hermosura que los maestros nos enseñan, nos dan exactamente el repudio de un rasgo nuestro; en cada sumando de la gracia que nos hacen alabar nos sugieren la vergüenza de una condición de nuestros huesos o de nuestra piel. Así se forman hombres y mujeres con asco de su propia envoltura corporal; así se suministra la sensación de inferioridad de la cual se envenena invisiblemente nuestra raza, y así se vuelve viles a nuestras gentes sugiriéndoles que la huida hacia el otro tipo es la única salvación. (Mistral 1932, citado en Céspedes, 1978, p. 17)

En este sentido, Gabriela Mistral promueve, a través de la imagen del “indio”, una crítica profunda a la mirada devaluada que el mestizo americano tiene sobre la herencia ancestral de los pueblos que habitaron nuestros territorios, en tanto expresión de una cultura del “estar siendo” comunidad humana y manifestación de la naturaleza de lo humano. Desde esta perspectiva, su pensamiento va constituyendo, a través de su prosa y su poesía, las condiciones de posibilidad para revindicar la idea de lo mestizo como expresión sincrética de lo americano. “Dirijamos toda la actividad como una flecha hacia este futuro ineludible: la América Española una, unificada por dos cosas estupendas: la lengua que le dio Dios y el Dolor que da el Norte” (Mistral, 1922, p. 53).

En este marco, Mistral encarna en su propia vida este “grito”; a decir, ella representa la expresión cultural y natural de una mestiza Latinoamérica. Si bien su origen está en Monte grande —y es expresión de las formas culturales de este pueblo del norte de Chile que hunde sus raíces en lo

indígena —, al mismo tiempo es hija de las ideas ilustradas de la modernidad, heredadas por su padre Jerónimo Godoy Villanueva, un maestro rural, y de su media hermana Emelina Molina Alcayaga, también maestra, de los cuales aprendió sus primeras letras y sus primeros textos.

En vez de educarle de esta manera al niño nuestro el mirar y el interpretar, nuestros maestros renegados les han enseñado un tipo único de belleza, el caucásico, fuera del cual no hay apelación, una belleza fijada para los siglos por la raza griega a través de Fidias... He querido proporcionar a los maestros de nuestros niños estos detalles rápidos para que intenten y para que logren arrancarles a éstos la vergüenza de su tipo mestizo. (Mistral, 1932, citado en Céspedes, 1978, p. 32)

Escuchar los discursos de los políticos latinoamericanos regatear por más o menos cupos para la participación de los pueblos originarios en las vidas nacional de cada país evidencia la lejanía de una sociedad que, a cada momento, revindica el peso de la herencia colonial. Una mira que observa desde una centralidad europea ajena aquello que no les pertenece. Será, entonces, menester mirar nuestra realidad política a través de los ojos de Mistral, con el propósito cierto de exigir y reconocer el derecho a la existencia constitucional de los diversos pueblos y culturas que habitan a lo largo de todo nuestra américa

Este breve escrito, pretende homenajear el aporte y la vigencia del pensamiento mistralianas en la actualidad, como un contrapunto frente a los ideales de la globalización, proponiendo la necesidad de pensarnos simbólicamente como comunidad política latinoamericana. En este horizonte, se busca relevar los saberes de la cosmovisión ancestral de nuestros pueblos originarios, que sitúan la centralidad de sus saberes desde la tierra, Ñuke mapu, la Pachamama, para que habite en esta idea de Matria.

Referencias

Andrade Guevara, V. M. (2019). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio postoccidental. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.

Céspedes, M. (1978). El tipo del indio americano. Nápoles, En *Recados para América. Textos de Gabriela Mistral*. Revista Pluma y Pincel, Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz.

Kusch, R. (1976). Geocultura del hombre americano. En *Obras completas* (Tomo 3). Fundación Ross.

Mistral, G. (1922). *El grito. Revista de Revistas*.



Reseña

E. P. Thompson en Chile, una Historia desde abajo y desde adentro

Leonor Arlen Hernández Fox *
Carlos Mario Manrique Arango **

Buena parte de la historia de América Latina durante la segunda mitad del siglo XX estuvo marcada por la lucha de los sectores populares por constituirse como sujetos políticos en los proyectos nacionales. En Chile, la Unidad Popular liderada por Salvador Allende se impuso en las elecciones presidenciales de 1970. A partir de la vía electoral, se abría la posibilidad de impulsar un conjunto de transformaciones sociales. Sin embargo, el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 y el establecimiento de la junta militar, encabezada por Augusto Pinochet, pusieron fin a esta alternativa democrática. Este hecho marcó la historia chilena y latinoamericana en los últimos cincuenta años, al convertirse el país austral en el laboratorio para la implementación del neoliberalismo en la región.

De igual modo, la dictadura militar signó profundamente la vida de los actores populares y de la intelectualidad del país. Una parte importante, se vio obligada a exiliarse en diferentes lugares del mundo. Entre ellos, un grupo de académicos, cuyo quehacer fue influido por los aportes teóricos y metodológicos del conjunto de la obra del historiador marxista británico Edward Palmer Thompson (1924-1993).

* Leonor Arlen Hernández Fox. Doctora en Historia, Magíster en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina e Historiadora de la Universidad de La Habana. Sus investigaciones se centran en temas de historia social, cultural y relaciones de género. Entre sus libros se encuentran *Memorias, saberes y redes de las culturas populares en América Latina*, coeditado con Graciela Maglia, 2016 y *Normas y transgresiones: las mujeres y sus familias en las ciudades de Cartagena de Indias y de La Habana (1759-1808)*, 2020. Docente del Programa de Historia de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

** Carlos Mario Manrique Arango. Doctor en Historia y Magíster en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina de la Universidad de La Habana. Abogado de la Universidad Libre de Colombia. Sus investigaciones se centran en temas de historia y pensamiento latinoamericano y colombiano. Entre sus libros se encuentran *La influencia de las ideas socialistas en la revolución del medio siglo en Colombia (1849-1854)*, 2018 y *Un nombre para la América al sur del río Bravo*, 2020. Docente del Programa de Historia de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Las memorias de estos acontecimientos se recogen en el libro *E. P. Thompson en Chile, solidaridad, historia y poesía de un intelectual militante*, compilado por los autores Ana Amelia M. C. de Melo, Fernando Marcelo de la Cuadra y Joao Ernani Furtado Filho, y publicado por Ariadna Ediciones en el año 2024. Este es un texto que fue amorosamente construido de forma colectiva en homenaje al Centenario del nacimiento del gran historiador británico de los sectores populares. Sus páginas se recorren con agilidad y dejan una huella en el lector por la profundidad de los temas abordados. Además, incluye una pieza muy especial y poco conocida, el poema dedicado por Thompson a la memoria del presidente Salvador Allende.

El libro inicia con una presentación por parte de Ana Amelia M. C. de Melo y Fernando Marcelo de la Cuadra, en la que exponen el contexto de la recepción de las ideas de Thompson en Chile. Por un lado, narran las experiencias de estudiantes exiliados en Londres, como los historiadores Luis Ortega, Leonardo León y Gabriel Salazar Vergara, quienes organizaron un grupo de trabajo que luego se convirtió en la Asociación de Historiadores de Chile, fundada en noviembre de 1980. Este grupo también creó en 1981 la Revista Nueva Historia. Este proyecto intelectual y político aspiraba a sentar las bases de una “nueva historia”, que superase las limitaciones de la historiografía conservadora, en relación con los enfoques y métodos de las ciencias sociales.

Entre tanto, en 1979, se gestó el Taller Nueva Historia, en el que estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, impulsaron procesos de reconstrucción de la memoria colectiva de los trabajadores. A partir de la educación popular, realizaron disímiles talleres en sindicatos



y comunidades. En consecuencia, para este equipo resultó necesario profundizar en el estudio de los trabajos de Thompson y en su comprensión teórica de las culturas populares.

El pensamiento de E. P. Thompson fue fundamental para el desarrollo de la historia social chilena, pues les brindó a los investigadores una serie de herramientas teóricas y metodológicas para el análisis y la interpretación de las representaciones y prácticas socio-culturales de los sectores populares. A partir de conceptos como clase social, sujeto social, agenciamiento, experiencia, conciencia popular y economía moral de la multitud, Thompson subrayaba la importancia de comprender holísticamente a "los de abajo". Se trataba de una forma de hacer historia en las que se exploraban las experiencias de los trabajadores, de la gente común, cuestiones que habían sido excluidas por las narrativas históricas "desde arriba", propias de las élites.

Thompson, representaba además un ejemplo de intelectual comprometido con las transformaciones sociales. Este es un hecho que subraya Gabriel Salazar Vergara, en una de las dos entrevistas que recoge el libro. En la misma, Salazar Vergara, cuya obra historiográfica se ha consagrado al estudio de lo popular, exalta los valores de la obra de Thompson y afirma la importancia de escribir en América Latina una historia no sólo "desde abajo", sino también "desde adentro". Una historia "desde adentro" que implica el análisis de la complejidad de las relaciones sociales, a partir de la comprensión de las representaciones y prácticas cotidianas.

La segunda entrevista que aparece en el texto es la realizada por los compiladores al investigador Julio Pinto Vallejos, Premio Nacional de Historia en 2016, por su contribución a los estudios sobre el papel de los sectores populares en la formación del Estado nacional. Interrogado sobre los aportes de Thompson a la historiografía, Pinto Vallejos subraya la importancia que para las ciencias sociales latinoamericanas y chilenas tiene la categoría de "agencia". A su juicio, esta noción implica una compleja valoración del dinamismo de las experiencias históricas, alejada de los esquemas teóricos extraídos del marxismo más ortodoxo.

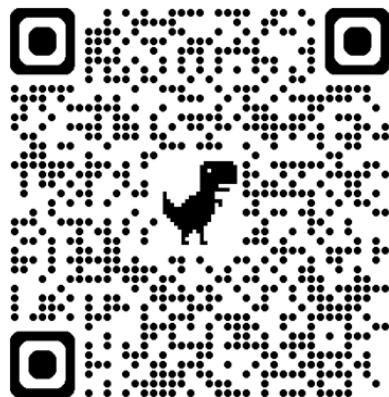
El libro cierra con dos ensayos escritos por los historiadores Cristina Moyano Barahona y Rolando Álvarez Vallejos. En el caso de Moyano

Barahona, resalta la significación de abrir las categorías analíticas de Thompson y comprenderlas en su dinamismo y flexibilidad. De igual modo, Álvarez Vallejos señala el valor de estos enfoques para alejarse de las visiones monolíticas y homogéneas de la clase obrera y de lo popular.

Por último, debe exaltarse que el texto tiene la particularidad de ser una invitación para la realización de nuevas investigaciones históricas, comprometidas con la transformación social de América Latina. Como lo señala el académico brasileño, Joao Ernani Furtado Filho, en su reseña sobre Thompson, la historia es una herramienta fundamental de crítica social.

En su esencia, el libro *E. P Thompson en Chile, solidaridad, historia y poesía de un intelectual militante* tiene el rigor de un ejercicio académico y la calidez de un proyecto que apuesta por la construcción de otros mundos posibles.

Si desea acceder al libro completo, un ejemplar solidario lo encuentras aquí:



Ana Amélia M. C. de Melo; Fernando Marcelo de la Cuadra; João Ernani Furtado Filho (2024). *E. P. Thompson en Chile:Solidaridad, historia y poesía de un intelectual militante*. Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución. ISBN: 978-956-6276-30-2
Santiago de Chile. Primera edición, julio 2024. Gestión editorial: Ariadna Ediciones. <http://ariadnaediciones.cl/> DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9789566276302.105>



Reseña

Reseña crítica de Resonancias de un golpe: Chile 50 años

Tania Meneses Cabrera *

Para citar este artículo:
Meneses-Cabrera, T. y
Torres-Ruiz, J. (2025).
Editorial general.
Inclusión social. Espacio
Sociológico, (8), pp. 151-
152.

Este libro colectivo coordinado por Gilberto Aranda y Misael López Zapico propone una mirada alternativa: enfoca el golpe no solo desde Chile, sino desde el mundo. *Resonancias de un golpe: Chile 50 años* va más allá de lo sucedido el 11 de septiembre de 1973, sigue los impactos internacionales y la manera como fue entendido, interpretado y usado en distintos contextos políticos e ideológicos.

Cada capítulo está escrito por un autor o autora diferente. Hay textos que se centran en Europa, otros en América Latina, e incluso en cómo Estados Unidos vivió y reaccionó al golpe chileno. También hay espacio para hablar del exilio chileno, de la cultura de resistencia, y del papel de los derechos humanos en la política internacional.

El libro tiene un mensaje claro: el golpe de Estado en Chile no fue solo un asunto local, sino que tuvo efectos globales. En muchos países, la caída de Salvador Allende y el inicio de la dictadura de Pinochet activaron redes de solidaridad, protestas, debates y nuevas formas de pensar la política. Esto ayuda a entender que la historia de un país, en este caso Chile también es parte de una historia más amplia.

Sin embargo, también es importante leer este libro con una mirada crítica. Por ejemplo, si bien muchos capítulos muestran el apoyo internacional a Chile durante la dictadura, no siempre se profundiza en las contradicciones de esos apoyos. ¿Hasta qué punto algunas de esas "solidaridades" venían acompañadas de intereses propios? ¿Cómo se vivieron los conflictos dentro del exilio chileno? Esas preguntas aparecen, pero no fueron objeto de desarrollo para los autores.

* PhD en Cultura y Educación Latinoamericana, Socióloga. Directora Editorial Revista Espacio Sociológico.

A pesar de ello, *Resonancias de un golpe* es una lectura muy valiosa, especialmente para la formación de nuevas generaciones de científicas sociales que quieren comprender la historia reciente de una manera amplia. No es un libro de historia tradicional: es un texto que conecta pasado y presente, y que muestra cómo los hechos políticos pueden tener repercusiones en muchos lugares al mismo tiempo.

Leer este libro no solo ayuda a comprender mejor el golpe de 1973, sino también a reflexionar sobre la importancia de la memoria, la democracia y la solidaridad en el mundo actual.

¿Por qué leer este libro hoy?

Nos invita a pensar los procesos políticos más allá de las fronteras, a entender cómo los conflictos se conectan entre países, y a reflexionar sobre lo que significa la democracia, la memoria y la justicia en la actualidad. *¿Qué significa para ti "resonar" un hecho histórico? ¿Qué hechos actuales podrían estar "resonando" hoy?*

El libro aún no está disponible en versión digital.

Bustamante, G. C. A., & Zapico, M. A. L. (2023). *Resonancias de un golpe: Chile 50 años.* Los libros de la Catarata.





#PORELDERECHOAREXISTIR

Nos mueve ser posibles. Nuestra
afirmación: una búsqueda con otros, sin
permiso.

ME
M

Fotografía: ASSI.co







Cuento

Dugunawi

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2025

Fecha de aprobación: 19 de febrero de 2025

Cenexan Nacogui Gil *

Para citar este artículo:
Nacogui, C. (2025).
Dugunawi. Espacio
Sociológico, (8), pp. 153-
158.

La Madre le enseño, en pensamiento, a hacer las máscaras. Y él, con esa enseñanza, creo las leyes de cómo debemos vivir.

Dugunawi salía todos los días a sembrar en la parcela, y siempre le decía a la esposa, Kaldikukui, que debía quedarse en casa, haciendo sus labores.



* Artista e integrante de la comunidad kogui-wiwa. Desde una perspectiva amplia, mi trabajo es homenajear Jaba Senenulang y desde ese homenaje educar a los niños y jóvenes, a través de las historias (Shibalama). Mi trabajo es el dibujo, cortometraje y utilizo mi voz para transmitir el mensaje de la necesidad de cuidar la madre tierra para garantizar nuestra conservación como seres humanos. Este es un legado de mi familia y mi pueblo, hablo tres idiomas: koguián, damana y español.

Correo electrónico: jabaalduna@gmail.com



Lo que Kaldikukui encontró, fue una máscara de colores, de todas las formas y tamaños, esparcidas en el suelo.

Se enfureció al ver que él no estaba trabajando en el cultivo.

Ella se quedaba pensativa, y así era todos los días; hasta que un día salió, a ver qué era lo que hacía su esposo. Cuando llegó a la parcela, él no se encontraba allí.



Recogió todas las máscaras, las llevo a la casa, las echo en la olla, y encima le echa alimento. Las cocino, en silencio.

Cuando Dugunawi llegó con hambre, le pone la olla al frente y sale de la casa diciendo:

—voy a traer agua—. Agarro el calabazo y se fue.

Dugunawi, se sentó y destapo la olla. Iba sacando los alimentos, y vio que en el fondo estaban las máscaras. Esto lo enojo mucho y fue de tras de la mujer para preguntarle porque había echado las máscaras a cocinar.



Cuando llegó al río, no la encontró. De la rabia, tiro las flechas y se sentó al lado del río.

En un momento,

vio su reflejo en el agua, y eso le hizo reflexionar.

Entonces, decidió usar una máscara de agua que cargaba en su mochila. Cuando se puso, la máscara de agua vio mujeres bonitas, de cabelleras larga, de vestimentas blancas.



Él, se impresionó al ver que el río eran mujeres. Cuando se quita la máscara, veía agua normal. Nuevamente se lo pone, y se va con ellas. Ellas cantaban, danzaban con alegría y corazón dulce. Solo pensaban en reencontrarse con la madre "Ñibuni" o sea, el mar.

Dugunawi, observaba que en la mochila cargaban alimentos del páramo: mize, duanduala, tuluma, kuishua

Toda clase de alimentos y plantas. Cuando se quitaba la máscara, veía solo espuma, pero al ponérsela de nuevo, miraba las mochilas llenas de alimento que las mujeres le llevaban a la madre.



En el verano, cuando el río está seco.

Dugunawi, con la máscara puesta, veía que el agua estaba confesándose a Tadua que es la autoridad del río, sanando todo daño causado en invierno, cuando el río produce avalanchas, derrumbes, arrastra palos, piedras y otras cosas.

Dugunawi, en su recorrido, veía que cada lago o pozo oscuro se encuentran las autoridades de la enfermedad, de los alimentos, del aire, del fuego, la tierra.

Veía que los humedales y las piedras grandes son abuelos y abuelas, y piedras pequeñas, comunidades.



Dugunawi, siguió en su trayectoria, aprendiendo consejo y haciendo ley para que vivamos bien.

A la vez, esta ley es para sanarnos cuando cometemos errores. Dugunawi llegó hasta el final del río, salió del camino y se quedó observando como las mujeres, que es el río, le entregan alimento a la madre y van subiendo al cielo, cargadas de alimento de tierra caliente convertidas en nubes, nuevamente al páramo, donde habitan las otras madres, que son las lagunas.



Por eso, no hay que mover las piedras de sus lugares; cuando los mueves del lugar a otro sitio, son maltratados o secuestrados. No se deben de secar los pozos, porque morirían los padres que sostienen los alimentos, o se debilitan las autoridades de las enfermedades, y estas al quedar sin control causarían muchos daños a la naturaleza. Por eso, todo lo que existe es sagrado, tiene vida; por eso el agua es muy sagrada.

Dugunawi vio que somos de agua, desde el vientre hasta el descanso.





Reseña

Narda “la niña guardiana”. Obra de títeres ganadora de premio Iberoamericano Iberescena, 2024

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2025

Fecha de aprobación: 19 de febrero de 2025

Creación y dramaturgia:
Leidy Johanna Rueda Carreño *
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD),
Colombia

Imagen 1.

Títeres y puesta en escena



Fuente: Archivo fotográfico de la autora

Para citar este artículo: :
Rueda, L. J. (2025). Narda "la niña guardiana". Obra de títeres ganadora de premio Iberoamericano Iberescena, 2024. Espacio Sociológico, (8), pp. 160-163.

Este reconocimiento es un logro que permitió llevar a la escena una obra de títeres de animación a la vista, creada a través de un hecho literario, escénico, concretamente dramático desde las artes escénicas y sus infinitas posibilidades creativas que generan un eje transformador de la sociedad; teniendo en cuenta el títere como un objeto ligado a la historia del arte en las diversas civilizaciones contribuyendo a la preservación de la memoria; lo cual nos otorga una poética para la escena desde la psicología y la magia que produce el títere.

Desde este espacio artístico de interpretación de las realidades, desde la subjetividad que acompaña cada espacio creativo y que pretende resaltar esta propuesta, se cuenta la historia de una niña indígena llamada Bernarda, que, acompañada de personajes fantásticos y especies en vía de extinción propios de la selva amazónica, debe encontrar las semillas que repoblarán de nuevo la Amazonía. Su misión es recuperar la aldea, y gracias a la pureza de su corazón, la inocencia de su niñez y su liderazgo podrá lograrlo, mientras se recrea en cada escena sus conocimientos ancestrales, artísticos y medicinales, esa riqueza cultural propia de los pueblos nativos, su legado histórico, su estilo de vida y la resistencia que los caracteriza.

El juego y la poética de las imágenes estimula en los niños, jóvenes y público en general un punto de vista humanista y crítico, donde los titiriteros y títeres se comunican con el espectador a través de la reflexión y de las emociones humanas. Sensibilizar desde esta propuesta artística es un compromiso moral y ambiental que, desde la memoria simbólica de los pueblos indígenas y su gran legado como protectores de la selva amazónica, nos recuerda la corresponsabilidad que tenemos todos como habitantes de este bello territorio, el cual, en fraternidad, debemos recomponer y evitar que la historia, con sus hechos trascendentales, se repita. Es decir, a través de la obra "Narda" se intenta alcanzar el corazón y la mente del espectador, y por tanto provocar, mediante el lenguaje escénico, un impacto sensorial e intelectual, siendo un canal directo para mostrar la realidad de nuestro entorno y crear una voz de conciencia que sea capaz de transformar el pensamiento y generar una nueva mirada hacia lo que sucede, haciéndonos responsables de la solución.

* Fundadora, dramaturga, titiritera y productora del grupo de títeres la Zotea que, desde hace 19 años, ha venido realizando temas de investigación de las características y la identidad cultural de la región santandereana y el país. Correo electrónico: leidyru86@hotmail.com

La selva amazónica es el pilar climático del mundo. Se encuentran en grave peligro debido a la deforestación, la minería, el tráfico de madera, de especies, de drogas alucinógenas y la violencia ejercida desde la colonización hasta los grupos armados. Las Amazonas producen el 20 % del agua dulce del mundo; es un pulmón natural del planeta el cual está siendo devastado, acercándonos peligrosamente a una cifra que podría comprometer nuestra subsistencia y la de miles de especies multicolores que habitan este maravilloso paraíso.

En memoria de Bernarda Juajibioy líderesa indígena del bajo Putumayo (El Espectador, 2021, 18 de marzo).

Video promocional Narda, "la niña guardiana": <https://youtu.be/fB7m1aP-iLU>

Referencias

El Espectador (2021, 18 de marzo). *Asesinan a la líderesa indígena María Bernarda Juajibioy en Putumayo.* <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/asesinan-a-la-lideresa-indigena-maria-bernarda-juajibioy-en-putumayo-article/>

REVISTA FORMATIVA

ESPA_OCIO SOCIOLÓGICO

Revista Espacio Sociológico | Colombia | N.º 8 | Enero - Junio 2025 |