

REVISTA Comunicación

REVISTA COMUNICACIÓN. VOLUMEN 33, AÑO 45, NÚMERO 1, ENERO-JUNIO, 2024. ISSN 0379-3974



Casa, intemperie y hospitalidad en
El señor de los anillos

Juan Esteban Londoño

Las canciones de poder en
la obra de J.R.R. Tolkien

Martha Celis

CONTENIDO

ARTICULOS

- La literatura fantástica política sobre el VIH/sida: a propósito de la figura del fantasma en *Fujirazú* (2023), de José Ricardo Chaves
José Pablo Rojas González5
- Actitudes y creencias hacia las matemáticas y el talento matemático: un análisis con docentes participantes y no participantes en Olcoma
Arthur Leitón García, Jordan Carvajal Ruiz, Ronny Gamboa Araya22
- SOOT un análisis de caso de mujeres y videojuegos
Adriana Céspedes Vindas, Yanet Martínez Toledo, Rodolfo Mora Zamora.....43
- La escritura académica en la universidad. Mapeo sistemático de las investigaciones académicas sobre el tema en Costa Rica
Laura Paulette Godínez Rojas, Jessie Zúñiga Bustamante62
- Estudio de la relación entre la “actitud hacia la matemática” y la “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” en el estudiantado de dos colegios públicos diurnos costarricenses
Ronny Chacón Fernández, Luis Gerardo Meza Cascante88
- Etapas de la historia de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua en Costa Rica
María Gabriela Amador Solano102

ENSAYOS

- Escenarios de transición.
De la geopolítica mundial unipolar a la multipolar
Hermann Guendel Angulo120
- Violencia e inseguridad social en El Salvador y Costa Rica: un análisis comparativo de las políticas públicas de N. Bukele y R. Chaves
María Fernanda Obando Sánchez.....134

SECCIÓN ESPECIAL J.R.R.TOLKIEN

- Casa, intemperie y hospitalidad en *El señor de los anillos*
Juan Esteban Londoño140
- La música de los Ainur y el problema de la libertad
Pedro Humberto Haddad Bernat151
- Simbología del mal en la Tierra Media de Tolkien
Joyzukey Armendáriz160
- Las canciones de poder en la obra de J.R.R. Tolkien
Martha Celis171
- Los ropajes de la humildad
Pedro Humberto Haddad Bernat185
- Atisbos a las dagas tumularias
Medardo Landon Maza Dueñas.....197
- El diario de un orco
José Juan Calderón Mendoza.....202

TABLE OF CONTENTS

PAPERS

- Political Fantasy Literature on HIV/Aids: Regarding the Figure of the Ghost in *Fujirazú* (2023), by José Ricardo Chaves
José Pablo Rojas González5
- Attitudes and Beliefs Towards Mathematics and Mathematical Talent: An Analysis with Participating and Non-participating Teachers in OLCOMA
Arthur Leitón García, Jordan Carvajal Ruiz, Ronny Gamboa Araya22
- SOOT a Case Study on Women and Video Games
Adriana Céspedes Vindas, Yanet Martínez Toledo, Rodolfo Mora Zamora.....43
- Academic Writing in the University. Systematic Mapping of Academic Research in Costa Rica
Laura Paulette Godínez Rojas, Jessie Zúñiga Bustamante62
- Study of the Relationship Between “Attitude Towards Mathematics” and “Attitude Towards Mathematical Problem-Solving” among Students of two Costa Rican Public Day Schools
Ronny Chacón Fernández, Luis Gerardo Meza Cascante88
- Stages in the history of teaching Spanish as a Second Language in Costa Rica
María Gabriela Amador Solano102

ESSAYS

- Transition Scenarios. From Unipolar to Multipolar World Geopolitics
Hermann Guendel Angulo120
- Violence and Social Insecurity in El Salvador and Costa Rica: A Comparative Analysis of the Public Policies of N. Bukele and R. Chaves
María Fernanda Obando Sánchez.....134

SPECIAL SECTION ON J.R.R. TOLKIEN

- House, weathering and hospitality in *The Lord of the Rings*
Juan Esteban Londoño140
- The music of the Ainur and The Problem of Freedom
Pedro Humberto Haddad Bernat151
- Symbology of Evil in Tolkien’s Middle-earth
Joyzukey Armendáriz160
- Songs of Power in the Works of J.R.R. Tolkien
Martha Celis171
- The Garments of Humility
Pedro Humberto Haddad Bernat185
- Glimpses to the Barrow Daggers
Medardo Landon Maza Dueñas.....197
- The Orc Diary
José Juan Calderón Mendoza.....202

Comunicación es una revista del Instituto Tecnológico de Costa Rica, editada por la Escuela de Ciencias del Lenguaje. Ofrece a sus lectores dos números regulares al año y, ocasionalmente, ediciones especiales.

Su objetivo es publicar el resultado de las investigaciones que diversos académicos efectúan en Hispanoamérica, Europa y Estados Unidos, en los campos de las Humanidades y Educación. También difunde la creación literaria original de escritores destacados.

La Revista *Comunicación* tiene sus propias políticas de ética, inspiradas en el código de ética COPE.

The objective of this journal is to spread the scientific production in the fields of literature, linguistics, humanities, arts, literary theory, philosophy and music. This takes place through the biannual publication of original and unpublished articles. Moreover, these articles disclose results related to investigations, theoretical and methodological contributions, literary productions as well as bibliographic reviews. The journal has an International Scientific Committee and also national and international blinded peer reviewers.

The authors cannot make changes to the final tests.

ÍNDICES DIGITALES

Comunicación está inscrita en:

- SciELO: <http://www.scielo.org>
- LATINDEX <http://www.latindex.unam.mx/>
(Sistema Regional de Información en Líneas para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).
- LANIC www.lanic.utexas.edu/indexesp.html
(Latin American Network Information Center).
- Portal de Revistas del Instituto Cervantes (portal del Hispanismo): www.hispanismo.cervantes.es/revista.asp
- e-revistas: <http://www.erevistas.csie.es>
- Erih plus: <http://dbh.nsd.uib.no>
- Sicultura (Sistema de Información Cultural Costa Rica):
<http://www.si.cultura.cr>

DIRECTORA

Dra. Mónica Zúñiga Rivera. Instituto Tecnológico de Costa Rica

E-mail: recom@itcr.ac.cr

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Arnoldo Mora, Universidad Nacional, Costa Rica

Dra. Valeria Grimberg Pla, Universidad de Frankfurt, Alemania

Dr. Francisco Rodríguez, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica

Lic. Guillermo Coronado, Universidad de Costa Rica

PhD. Zaline M. Roy-Campbell, Syracuse University

Dra. Jessica Páez Arias, Univ. De Antioquia, Colombia

Dr. Jorge Machín-Lucas, Universidad de Winnipeg, Canadá

CONSEJO EDITORIAL

M.A. Luis Diego Guillén Jiménez,

M.L. Natalia Rodríguez Herra,

M.A. Monserrat Ramírez Castro,

M.L. Armando Ríos Suárez

RECONOCIMIENTO

Se agradece la colaboración de la Vicerrectoría de Docencia del ITCR.

Traducción: Sra. Ada Gabriela Fava Bolaños, traductora.

Corrección filológica: Lcda. Marjorie Martínez Castro.

CORRESPONDENCIA

Dirección Postal:

Escuela de Ciencias del Lenguaje / Instituto Tecnológico de Costa Rica / Revista Comunicación

Apdo. 159-7050 Cartago, Costa Rica / Fax: 2550-9144

Dirección electrónica: recom@itcr.ac.cr

Sitio web: <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion>

Teléfonos: (506) 2550-9102 (506) 2550-9153

La responsabilidad por el contenido es exclusivamente de los autores. Deben respetarse los derechos de autor y de divulgación.

DISEÑO GRÁFICO E IMPRESIÓN

Publicaciones TEC.

Presentación

La Revista *Comunicación*, en su primera entrega de 2024, ofrece a sus lectores una publicación extensa, con quince textos repartidos entre su sección arbitrada, los ensayos y los escritos dedicados a la obra de J.R.R. Tolkien, estos últimos en su mayoría recopilados por la Sociedad Tolkieniense de México.

Nuestra sección arbitrada, comienza con **“La literatura fantástica política sobre el VIH/sida: a propósito de la figura del fantasma en *Fujirazú* (2023), de José Ricardo Chaves”** a cargo de José Pablo Rojas G. Este escrito aborda la literatura seropositiva y reflexiona sobre “la idea de que la novela de Chaves utiliza los elementos góticos para ayudarnos a explorar las dimensiones espectrales de la política vinculada con el VIH/sida en la década de los ochenta”.

El segundo texto de Arthur Leitón García, Jordan Carvajal Ruiz y Ronny Gamboa Araya explora las **“Actitudes y creencias hacia las matemáticas y el talento matemático: un análisis con docentes participantes y no participantes en Olcoma”**. En palabras de sus autores la investigación profundiza en características afectivas del profesorado de esta materia, y permite “investigaciones relacionadas con el talento matemático y el dominio afectivo de docentes”.

El tercer artículo cuyos autores son Adriana Céspedes Vindas, Yanet Martínez Toledo, Rodolfo Mora Zamora, denominado **“SOOT un análisis de caso de mujeres y videojuegos”** analiza los estereotipos ligados con las mujeres y explora posibilidades de mejorar su imagen en las distintas narrativas presentes en esa industria.

Por su parte, el cuarto texto **“La escritura académica en la universidad. Mapeo sistemático de las investigaciones académicas sobre el tema en Costa Rica”** de Laura Paulette Godínez Rojas y Jessie Zúñiga Bustamante recopila, de forma exhaustiva, las distintas publicaciones en torno a la escritura académica en Costa Rica y concluye que hay una urgencia en el tipo de enseñanza en torno a este tema en nuestro país.

El quinto artículo continúa con la discusión en torno a la actitud hacia la matemática, su enseñanza y el contexto de educación media. Así lo plantea el **“Estudio de la relación entre la “actitud hacia la matemática” y la “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” en el estudiantado de dos colegios públicos diurnos costarricenses”**, propuesto por Ronny Chacón y Luis Gerardo Meza. Según sus autores, puesto que desde 2012 la resolución de problemas forma parte de los programas actuales en la educación media,

se debe fortalecer su enseñanza y motivar al profesorado de matemática en esa línea.

El último texto de nuestra sección arbitrada se titula **“Etapas de la historia de la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica”**. Su autora, Ma. Gabriela Amador, explora el panorama histórico que ha tenido la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica y analiza la demanda de educadores que en esta área, se ha vuelto una necesidad que motiva a muchos centros de enseñanza a crear capacitaciones que respondan a los intereses del momento.

En la sección de ensayos, ofrecemos el texto **“Escenarios de transición. De la geopolítica mundial unipolar a la multipolar”**, de Hermann Guendel. Allí leemos sobre el desplazamiento de actores geopolíticos y formas nuevas que superan los escenarios unipolares del pasado. Un nuevo orden mundial se avizora, según el autor, y justo por ello, la respuesta militar parece ser lo que le queda a Occidente ante su inminente caída.

El segundo ensayo se titula **“Violencia e inseguridad social en El Salvador y Costa Rica: un análisis comparativo de las políticas públicas de N. Bukele y R. Chaves”** y en él, su autora, María Fernanda Obando, compara la estrategia de encarcelamiento masivo de Bukele con la laxitud de Chaves quien delega la responsabilidad de temas de seguridad a los poderes Legislativo y Judicial. Las decisiones de ambos mandatarios se analizan en este ensayo, así como la percepción pública generada a partir de ellas.



La sección especial de esta entrega de la *Revista Comunicación* está dedicada al autor británico J.R.R. Tolkien, en conmemoración del 50 aniversario de su fallecimiento. Tolkien no sólo es considerado el padre de la literatura moderna de fantasía, sino que su obra ha trascendido el paso de los años gracias a su creación de un vasto mundo que ostenta su propia historia, geografía, lenguajes y cosmogonía. En esta sección especial se publican seis textos de autores que exploran distintos aspectos

de la obra de Tolkien. La Dirección y el Comité Editorial de esta revista desean expresar su profundo agradecimiento a la Sociedad Tolkieniana de México por su colaboración al enviar una amplia parte de los títulos que se publican en este número

También es de destacar que, durante el año 2023, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, hogar de la *Revista Comunicación*, conmemoró esta importante efeméride con una serie de actividades culturales que culminaron con un concurso de dibujo en el que participaron numerosos estudiantes. Los dibujos ganadores de este concurso adornan las páginas de esta sección especial y la portada de esta entrega de nuestra revista.

Comenzamos con **“Casa, intemperie y hospitalidad en *El señor de los anillos*”**, de Juan Esteban Londoño. Su tesis postula que la hospitalidad es la que permite que la trama de la novela avance y que la Tierra Media sea salvada de los intentos de la oscuridad por destruirla. La hospitalidad permite que se comparta la comida, las historias, la amistad, y propicia un espacio de celebración de la vida, en medio de los poderes de la muerte.

A continuación, en **“La música de los Ainur y el problema de la libertad”**, Pedro Humberto Haddad Bernat aborda el problema del determinismo en el universo de Tolkien, enfrentando el carácter predeterminado de la existencia de Eä (el mundo habitado por las criaturas tolkienianas) con el concepto de libre albedrío. Analiza si ambas posturas, determinismo y libre albedrío, pueden o no ser compatibles, y llega a la conclusión de que el libre albedrío, para las criaturas de Tolkien, consiste justamente en la toma de decisiones enmarcadas en un determinismo que para ellas es inefable.

El tercer texto de esta sección, **“Simbología del mal en la Tierra Media de Tolkien”** de Joyzukey Armendáriz Hernández, explora la identificación de la maldad en el universo de Tolkien con elementos simbólicos de distinta naturaleza. Una serie de aspectos cartográficos, climáticos, personajes y objetos en el texto concentran o personifican el sentido filosófico de la maldad como fuerza destructiva y corruptora, la cual conlleva a una derrota eucatastrófica de sí misma.

La música y la canción en el mundo de Tolkien trascienden la mera función decorativa o narrativa, tal y como lo leemos

en **“Las canciones de poder en la obra de J.R.R. Tolkien”** de Martha Celis. En la obra de este autor, la música es el motor de la creación y las canciones de poder son recursos que mueven el mundo y se establecen como punto de comunicación entre la vida cotidiana y los poderes ultraterrenos.

En quinto lugar, tenemos **“The Garments of Humility”**, artículo en el que Pedro Humberto Haddad Bernat nos propone que la novela *El señor de los anillos*, como continuum del *Silmarillion* en la narrativa de J.R.R. Tolkien, es esencialmente una historia sobre cómo la humildad triunfa sobre la arrogancia. Para ello, hace un recuento de la humildad como valor ético y establece cómo la novela plasma dicho valor en distintos momentos de su narrativa.

El sexto artículo, **“Atisbos a las dagas tumularias”** de Medardo Landon Maza Dueñas, propone la tesis de que las dagas tumularias a las que hace referencia *El señor de los anillos*, y que son utilizadas por los cuatro compañeros hobbits para escapar de los fantasmas tumularios, son inspiradas por el pugio romano de origen celtibero, y que las dagas medievales de tipo quillón son el punto de origen para la tradición de las espadas en la Tierra Media.

La sección cierra con **“El diario de un orco”**, de José Juan Calderón, y en él vemos un relato diferente y subversivo en el sentido de que la historia está contada desde el personaje considerado malvado. En la tradición de Tolkien e incluso desde los cuentos de hadas, los orcos son una raza nefasta, despreciable, ligada con la oscuridad, sin embargo, Calderón logra mostrarnos que los orcos son también actores en esta historia de Tierra Media, sufren, son explotados, y en definitiva, también tienen sentimientos, que los acercan, de algún modo, a nuestra humanidad.

Con esta entrega, esperamos que los lectores disfruten nuestras páginas y que sigan consultando nuestra revista para diversos propósitos. Nuestro compromiso con las humanidades y el conocimiento sigue en pie y trata de innovarse todos los días.

Mónica Zúñiga Rivera
Natalia Rodríguez Herra

La literatura fantástica política sobre el VIH/sida: a propósito de la figura del fantasma en *Fujirazú* (2023), de José Ricardo Chaves

Recibido: 23 de noviembre, 2023

Aceptado: 27 de mayo, 2024

Por: José Pablo Rojas González¹, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8356-3233>

Resumen

Este artículo se centra en la última novela de José Ricardo Chaves, *Fujirazú*, la cual retoma el tema del VIH/sida. El objetivo del trabajo es estudiar los elementos fantásticos góticos presentes en la novela; en específico, la figura del fantasma, la cual funciona políticamente (el fantasma nos asedia con su verdad), sobre todo en relación con su “venganza justiciera” y con su “posesión amorosa”. El artículo concluye con la idea de que la novela de Chaves utiliza los elementos góticos para ayudarnos a explorar las dimensiones espectrales de la política vinculada con el VIH/sida en la década de los ochenta, la cual no se diferencia de otras políticas de exclusión y de eliminación ocurridas en otros momentos de la historia.

Political Fantasy Literature on HIV/Aids: Regarding the Figure of the Ghost in *Fujirazú* (2023), by José Ricardo Chaves

Abstract

This article focuses on the most recent novel by José Ricardo Chaves, *Fujirazú*, which takes up the topic of HIV/AIDS. The aim of the paper is to study the gothic fantastic elements present in the novel, specifically the figure of the ghost, which acts politically (the ghost besieges us with its truth), especially in relation to its “revenge for justice” and its “loving possession.” The article concludes with the idea that Chaves’s novel uses gothic elements to invite the reader to explore the spectral dimensions of the policies linked to HIV/AIDS in the 1980s, which were not different from other policies of exclusion and elimination that occurred at other times in history.

José Pablo Rojas González. La literatura fantástica política sobre el VIH/sida: a propósito de la figura del fantasma en *Fujirazú* (2023), de José Ricardo Chaves. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

VIH/sida, fantástico político, horror, gótico, fantasma.

KEY WORDS:

HIV/AIDS, political fantasy, horror, gothic, ghost.

¹ Profesor Asociado en la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica (UCR). Posee un PhD en Romanística, con énfasis en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Goethe de Fráncfort y una Maestría Académica en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Costa Rica. Es Profesor e investigador en la Sección de Comunicación y Lenguaje de la Escuela de Estudios Generales, de la Universidad de Costa Rica. Contacto: josepablo.rojasgonzalez@ucr.ac.cr

INTRODUCCIÓN: LITERATURA DEL HORROR

“We make up horrors to help us cope with the real ones.”
Stephen King.

La literatura “seropositiva” –la que hace referencia, de forma directa o indirecta, al VIH/sida y a sus problemáticas, según la definición de Lina Meruane (2012)– apareció tímidamente en la década de los ochenta, primero en las historias testimoniales, para, luego, desarrollarse, en los noventa, en la ficción. Aún hoy, se siguen publicando este tipo de textos, los cuales en su mayoría han utilizado recursos realistas para narrar las situaciones vividas por los sujetos representados –fundamentalmente, los hombres gais, aunque también se hace referencia a otros sujetos–, quienes suelen asumir un papel de informantes (directos o indirectos): de sus vidas, de lo que implica la “enfermedad” y de la situación sociopolítica que los rodea. Por lo anterior, podríamos decir que esta es una literatura con valor documental, sin que esto cancele el trabajo artístico-ficcional y la importancia que conlleva. La “literatura seropositiva” realmente se esfuerza en reconstruir hechos, en darles sentido a las memorias de distintos sujetos (ficticios o no), como una forma de reflexión sobre un fenómeno –con implicaciones sanitarias, sociales, políticas, jurídicas, etc.– que ha marcado las vidas (y las muertes) de millones de personas, desde el inicio de esta pandemia.

En Costa Rica, la literatura “seropositiva” se empezó a publicar de forma relativamente temprana, con unos “testimonios” recogidos por Myriam Francis (con un fin didáctico-moralizante, Rojas, 2023b) en su libro *Tiempos del SIDA: Relatos de la vida real* (1989). Más tarde, aparecieron dos cuentos de Alfonso Chase, “Antes y ahora” y “Carpe Diem”, publicados en el libro *Cara de santo, uñas de gato* (1999), que reproducían las imaginaciones negativas sobre los homosexuales, sobre sus “estilos de vida” y sobre la “enfermedad”, entendida como un resultado lógico frente a sus “excesos” (Rojas, 2020). En este momento y a pesar de su tono apocalíptico, solo la novela de José Ricardo Chaves, *Paisaje con tumbas pintadas en rosa* (1998), contradujo las narrativas hegemónicas⁴ sobre el VIH/sida y sobre los hombres gais (Rojas, 2019 y 2022a).

4 Sobre las narrativas que circularon en Costa Rica, véase el libro *VIH/sida en Costa Rica (1983-1986): La emergencia discursiva de la pandemia* (Rojas, 2022b).

Paisaje..., entonces, se diferencia de los otros trabajos literarios mencionados, ya que plantea una historia sobre la llegada del VIH/sida a Costa Rica y critica las consecuencias sociopolíticas que esto tuvo para la comunidad de hombres que aman a otros hombres. Desde nuestra perspectiva, este es un texto fundacional para la “literatura gay”⁵ costarricense y, aún hoy, se puede leer como un registro de las formas de violencia movilizadas, en medio de una crisis sanitaria, contra las disidencias sexuales en los años ochenta, en nuestro país. Por eso, *Paisaje...* es más cercano a la “literatura documental” (Pouillaude, 2021), lo cual queda demostrado con las noticias de la época y otros documentos de valor histórico incluidos entre sus páginas de ficción (los mismos elementos de ficción participan del esfuerzo por *hilvanar* la realidad sociohistórica).

Con lo anterior, nuestro interés es referirnos al último texto “seropositivo” costarricense: la novela *Fujirazú* (2023), también de José Ricardo Chaves. *Fujirazú* retoma el tema del VIH/sida y de las problemáticas en torno a él de una manera totalmente diferente a *Paisaje...* Estamos ante una novela que se mueve del registro realista y de su finalidad mimética, para llevarnos al género fantástico –en especial, a la modalidad gótica del horror⁶–, el cual se utiliza para *recuperar* coyunturas de represión social en la historia costarricense. Aquí, este género le

5 Con Adrián Melo (2011), habría que decir que la “literatura gay”, más que un género literario, es una categoría política. Esta literatura no tiene que ver necesariamente con la sexualidad del autor, sino con las temáticas desarrolladas en las obras literarias y con la valoración que se puede hacer de ellas. Ciertamente, es una literatura centrada en la homosexualidad masculina, pero –de acuerdo con Melo– vista desde la acción militante, la solidaridad cultural y el goce erótico (entre otros posibles criterios). Afirma el investigador: “Lo que es indiscutible es que el discurso literario homosexual nace con la militancia –y como una forma central de acción militante– dentro de las identidades gays. Aún más, el discurso literario junto con el discurso teórico son los lugares por excelencia en los que se cuestiona a las categorías dominantes (en un entramado complejo en que muchas veces el cuestionamiento puede coexistir con la repetición o el reconocimiento de los valores de la cultura hegemónica) y lugar de toma de la palabra de las llamadas minorías” (Melo, 2011, “Prólogo”).

6 Siguiendo a María Angélica Semilla Durán (2018, pp. 262-264), habría que diferenciar entre el terror y el horror. Mientras que en el terror hay un *algo* explicable (por lo que se pueden sortear sus consecuencias); en el horror, ese *algo* se torna totalmente incomprensible, lo que provoca una incapacidad de actuar y una alteración profunda de la subjetividad.

ofrece a Chaves una singular⁷ forma de acercarse a lo político.

De acuerdo con Sergi Ramos Alquezar (2021, pp. 90-91), el “fantástico político” (él estudia cine latinoamericano actual) ha sido criticado por su tendencia “escapista”, al movilizar las emociones –a través de elementos efectistas– y, consecuentemente, cancelar la posibilidad de una reflexión aguda sobre las problemáticas que se pueden ubicar en la realidad. Contra lo dicho, él plantea –sigue a Denis Mellier⁸– que el “fantástico político” supera cualquier esfera individual y se abre a lo colectivo, por lo que no es posible verlo como un mero entretenimiento (la crítica sociopolítica movilizadora con el elemento fantástico marca una diferencia fundamental). Asegura el autor: “La visibilidad de lo horroroso, la capacidad del fenómeno sobrenatural para expandirse, es justamente lo que permite que se extiendan más allá del individuo para exhibirse en el espacio común y alcanzar, por consiguiente, lo político” (Ramos, 2021, p. 91). Por eso, no extraña el uso recurrente del género fantástico –en sus diferentes formas– para referirse a las crisis históricas, sociales o políticas que han afectado a las comunidades humanas.

Como explica Karen Calvo (2017), en Latinoamérica, la reinterpretación moderna de la modalidad gótica del género fantástico, aunque adaptada a su entorno e, incluso,

transformada, aún mantiene el interés transgresor⁹ de la tradición inglesa y norteamericana, así como:

la profusión de temas [que] cuestionan la racionalidad, pues desafían los preceptos sociales, aluden a situaciones terroríficas, se ubican en escenarios temibles, proponen personajes escandalosos, gustan de una exacerbada sexualidad y representan el mundo de la otredad y de las contradicciones morales, éticas y religiosas. (Calvo, 2017, pp. 75-76).

La novela de Chaves, por lo tanto, debemos leerla en línea con lo indicado: estamos ante una historia que construye una ficción verosímil, atravesada por elementos fantásticos¹⁰. Hay, pues, una irrupción de lo sobrenatural que funciona como un recurso para señalar el “mal” que afecta a la sociedad. Lo fantástico, asegura Ramos, “remite siempre a otra cosa que a sí mismo” (2021, p. 91). Sigue el investigador:

En algunos casos, la inscripción en la realidad política o histórica no se manifiesta de manera evidente, mediante la explicitación de un discurso que acompañe y contextualice la irrupción de lo sobrenatural. En otras ocasiones, sin embargo, este discurso sobre lo político se ofrece explícitamente como clave de lectura de la obra. Esta voluntad de proponer al espectador una lectura de lo sobrenatural canaliza de algún modo la opacidad interpretativa inherente a lo fantástico, más allá de su representación primera e inmediata. (Ramos, 2021, pp. 91-92).

7 El género fantástico (sobre todo en su forma gótica) está presente a lo largo de la obra de Chaves –como lo han advertido Karen Poe (2014 y 2015) y Karen Calvo (2013, 2016 y 2017)–, aunque podríamos decir que en grados diferentes. Incluso en *Paisaje...* se pueden encontrar momentos fantásticos dentro la historia de corte realista (piénsese en la escena central de la novela, en la que una alucinación advierte la llegada del VIH/sida al país, como un monstruo de bruma que devora a los hombres jóvenes). Como veremos, en *Fujirazú* es clara la importancia de lo fantástico, lo cual se evidencia en elementos como los fantasmas, las posesiones, los choques de realidades, etc.

8 Véase su trabajo *Textes fantômes, fantastique et autoréférence* (2001).

9 Como explica Rosie Jackson (2001), no toda la literatura fantástica es subversiva o transgresora. Desde su perspectiva, las fantasías que se adentran en el reino de lo “maravilloso” más bien ratifican cierto orden, a través de la creación de mundos secundarios (vinculados con el mito, lo mágico y la ciencia ficción). Asegura la investigadora: “Su base novelesca da a entender que el universo es, en última instancia, un mecanismo autorregulado en el que la bondad, la estabilidad y el orden acabarán por imponerse. Esas fantasías, pues, sirven para estabilizar el orden social, al minimizar la necesidad de intervención humana en un mecanismo cósmico organizado según un principio de benevolencia” (p. 144). La narrativa gótica va por otro camino, como estamos viendo, ya que esta nos muestra lo “oculto de la cultura”; es decir, nos muestra “una presencia enmudecida”, “un otro imaginario y silenciado” (Jackson, 2001, p. 151).

10 Siguiendo a Markovic (2008, p. 115), podemos afirmar que el fantástico presente en *Fujirazú* es *tradicional*, ya que la novela expone un orden normativo realista (el ambiente y la conducta del protagonista se mantienen dentro de lo “normal”), pero se presentan eventos sobrenaturales que alteran dicho orden. Ante estos, el protagonista tiende a vacilar y trata de explicar los hechos que no comprende, lo cual ratifica el poder subversivo que tiene lo sobrenatural sobre el orden normativo del mundo ficcional.

Con lo anterior, a continuación, nos adentraremos en el estudio de los elementos fantásticos-políticos presentes en la novela de Chaves. En especial, haremos referencia a la figura del fantasma, la cual, en este texto literario, está atravesada por el amor, el abandono, la violencia, la enfermedad y la venganza. El espectro es una figura recurrente en la literatura gótica y, en especial, en la literatura fantástica-política moderna, la cual lo retoma con el fin de plantear una reflexión sobre la justicia. Como lo hace Ramos, adoptamos la noción de “justicia espectral”, planteada por Jacques Derrida (1995) en *Espectros de Marx*. En este libro, el filósofo francés expone la importancia de una “fantología” –una ontología asediada por fantasmas– que recupere lo excluido, lo denegado, lo forluido, lo reprimido, lo olvidado dentro del orden de lo existente. El fantasma, entonces, se relaciona con aquello que se quiere hacer desaparecer y que, sin embargo, *retorna* (Quintana y Monteserín, 2011, p. 202). Su reaparición implica un trabajo con la memoria, con la herencia y las generaciones. Asegura Derrida:

Si me dispongo a hablar extensamente de fantasmas, de herencia y de generaciones, de generaciones de fantasmas, es decir, de ciertos *otros* que no están presentes, ni presentemente vivos, ni entre nosotros ni en nosotros ni fuera de nosotros, es en nombre de la justicia. Hay que hablar *del* fantasma, incluso *al* fantasma y *con* él, desde el momento en que ninguna ética, ninguna política, revolucionaria o no, parece posible, ni pensable, ni *justa*, sino reconoce como su principio el respeto por esos otros que no son ya o por esos otros que no está todavía *ahí*, *presentemente vivos*, tanto si han muerto ya, como si todavía no han nacido. (Derrida, 1995, p. 13).

LOS ELEMENTOS FANTÁSTICOS-POLÍTICOS DE FUJIRAZÚ: LA VENGANZA JUSTICIERA DEL FANTASMA

“El odio y el dolor, cuando no matan, fortalecen”
(Chaves, 2023, p. 135).

Fujirazú está organizada en tres capítulos (subdivididos en varios apartados). El primero se titula “A tu regreso, seré hermoso otra vez”; el segundo, “Crisantemos rojos en mi piel”; el último, “Cuervos de nieve y desierto”. Estos títulos exponen toda la lógica narrativa: el “reencuentro” paranormal de los amantes (Raúl y Patricio) –se da

en el presente de la historia–; la violación, enfermedad (por el VIH/sida), venganza y muerte de Patricio –ocurre en el pasado, cuando los amantes estuvieron separados–; y el acoso y posesión fantasmal final –de vuelta en el presente del protagonista–.

En el primer capítulo, se presenta a Raúl, quien ha regresado (a mediados de la primera década del siglo XXI, después de casi veinte años de ausencia) a Costa Rica, por cuestiones laborales (vivía en los Estados Unidos con su esposa e hija). La visita a su país de origen, por supuesto, despertó en él algo nostálgico, pero, también, activó cierto misterio, el cual se revela, en este punto de la novela, en pequeñas dosis y en la forma de sueños o imaginaciones:

Todavía medio adormilado, aunque también **algo asustado por su reciente sueño** (metamorfosis incierta, una tumba rosada, una estatua que respira), Raúl deslizó las gruesas cortinas para que entrara la luz natural en **esa penumbra que tenía algo de niebla adherente**, algodónosa, cual imantación de pelos de gato claro en abrigo oscuro. (Chaves, 2023, p. 13; el resaltado es mío).

En este primer párrafo, no solo se hace referencia a *Paisaje con tumbas pintadas en rosa* (la metamorfosis, la tumba rosada, la estatua...¹¹), sino que se retoma el elemento de la niebla, el cual, de acuerdo con Karen Poe (2014 y 2015), tiene un valor simbólico (premonitorio) en la obra de Chaves, ya que se relaciona con el dolor y la enfermedad. También, podríamos decir que se vincula con el terror, la muerte y la con-fusión fantástica. La niebla revela un choque de realidades, que los lectores asumirán con los eventos paranormales narrados más adelante, pero que ya se advierte en las descripciones de la ciudad, en los sueños y en los recuerdos iniciales del protagonista, quien empieza a traer el pasado al presente (él dejó el país en 1987). Su viaje parece estar marcado, desde el principio, con el signo de la tragedia:

11 La referencia a esta novela se repite en varios momentos de la narración. *Paisaje...* parece conformarse como un “fantasma literario”, que insiste en su permanencia. Uno de los personajes la define como una novela sobre amor, odio y dolor en los primeros tiempos del sida (Chaves, 2023, p. 115). Como veremos, esta misma definición puede aplicarse en el caso de *Fujirazú*. Esta última novela, por lo anterior, es una extensión de aquel primer texto y de su incidencia en el campo literario seropositivo nacional.

Ahora, finalmente, tras tantos años, tenía la oportunidad de ver los parques desde lo alto, o más bien las copas de sus árboles, como si él fuera ese pájaro emigrado al norte y que ahora se había visto obligado a volver al nido tropical llevado por **un viento centrípeto y aciago**. (Chaves, 2023, p. 14; el resaltado es mío).

Volver a Costa Rica implica, por lo tanto, un riesgo, que el protagonista se niega a ver inicialmente. Su propia hija le señala el peligro que corre en el país y que él parece ignorar:

—Tardo más en los viajes que hago por el país [Estados Unidos] o a Europa y no hacés tanta bulla al respecto. —No es lo mismo, papá, vas al país donde naciste y al que no has vuelto a visitar. Quién sabe qué pueda pasar. (Chaves, 2023, p. 15).

Si retomamos lo planteado en *Paisaje con tumbas pintadas en rosa*, el país al que regresa es realmente un *cementerio*, un territorio marcado por el horror que experimentaron los hombres homosexuales (tanto los que sobrevivieron a la tragedia, como aquellos que murieron) por la pandemia, pero también por las políticas gubernamentales y el odio desatado en la sociedad —lo cual se revelará en los siguientes apartados de la novela—. No por nada, el narrador asegura que, de no haber sido por la orden de sus superiores, Raúl “hubiera seguido ausente de ese país que lo ponía incómodo y melancólico” (Chaves, 2023, p. 16).

La imagen de la nación como un cementerio es fundamental para entender no solo el recurso gótico literario utilizado por Chaves, sino también el planteamiento político que se mueve a lo largo del texto. Estamos ante la representación de una patria asesina, como lo veremos, más adelante, con la historia de Patricio... Esta imagen no se aleja de la estudiada por Meruane (2012, pp. 75-76): la del “moridero”. De acuerdo con la investigadora, el moridero fue una figura utilizada en la literatura seropositiva latinoamericana (piénsese en las obras de Copi, Sarduy o Bellatin) para hacer referencia a la patria como un universo clínico asesino de sus ciudadanos. Se alegoriza a la nación como una “fallida institución médica”, pero también como una “instancia de exclusión en los márgenes de la sociedad civil” o como “la promotora de un régimen de muerte paralela y por encargo” (Merua-

ne, 2012, pp. 191 y ss.). Así, dicha figura fue utilizada para criticar los proyectos nacionales que buscaron excluir toda aquella realidad humana que se alejara de sus “ideales”. En el caso de los hombres homosexuales, en la década de los ochenta, se confirmó que ser disidente y estar “enfermo” visibilizaba su “marginalidad”, al tiempo que justificaba las torturas y el rigor con los que fueron condenados.

Entonces, *Fujirazú* retoma esta tendencia literaria en la que el espacio nacional se torna un motivo ideológico, atravesado por distintas emociones, fracasos, luchas, pero, sobre todo, formas de opresión de las que se debe huir, a pesar de que en este, en un momento, se pudo tener una vida propia (siempre de forma condicionada). La nación es aquí una “casa” transformada por el terror y la muerte:

Ahí quedó Raúl solo en la inmensidad silenciosa, con los Crestones a lo lejos, cual altos testigos rocosos de la desaparición de su amigo [Patricio], y entonces fue cuando despertó y buscó la luz del día, las copas de los árboles del Morazán, las montañas azules, los pájaros de trinos insonoros, para despejarse de esos sueños y aires malsanos de la noche, en **ese fúnebre país** al que había tenido que volver a regañadientes. (Chaves, 2023, p. 17; el resaltado es mío).

Con la ambientación ya establecida, el narrador (omnisciente) se dirige al pasado, para contarnos cómo Raúl conoció a Patricio, en 1986. Patricio fue el amor de Raúl en Costa Rica. Es, por lo tanto, un personaje fundamental, sobre todo porque es en torno a él que se desarrollan los elementos fantásticos de la novela. Los signos ligados con este personaje, desde el inicio, son la figura del espectro (es descrito como un “hombre muy blanco”, “afantasmado”, “perdido en la lejanía” —Chaves, 2023, p. 16—): los hombres se encontraron por primera vez en la Sala Garbo, viendo una película de Kenji Mizoguchi, *Ugetsu Monogatari* (1953). Según explica uno de los personajes, la película estaba basada en una antigua obra literaria de fantasmas, publicada por Ueda Akinari, en 1776. Explica Chaves, en uno de sus ensayos académicos, sobre la película:

La versión cinematográfica de Mizoguchi combina dos de los nueve cuentos de la colección, el que

señala Fuentes en su cita, “La casa entre los juncos”, y un segundo, traducido al español por Sakai como “La impura pasión de una serpiente”. El primero es ante todo una historia sobre la fidelidad femenina incluso más allá de la tumba, en que los amantes se reúnen por una noche, él vivo, ella muerta, aunque esto se sepa sólo al final del texto. La otra historia trata sobre el enamoramiento y persecución que hace un ente femenino sobrenatural, de tipo serpentino, a un joven, hasta que finalmente es destruida por la intervención de un monje santo. (2021, p. 124).

La construcción de Patricio, así como algunos elementos de la trama de la novela, están fundamentados, precisamente, en estas historias japonesas y en sus personajes femeninos. Sin embargo, hay que señalar una diferencia sustancial: este fantasma está determinado por la historia de violencia relacionada con el VIH/sida y con la sociedad costarricense de entonces. Aquí, el hombre que murió por enfermedades asociadas con el sida es el *espectro* que informa, que retoma un tema del cual no se habla, que restituye una memoria ocultada y silenciada por décadas, que, además, insiste en hacerse presente. No por nada, en medio de la historia sobre cómo se conocieron estos personajes, encontramos momentos de reflexión en los cuales el narrador hace referencia a la “enfermedad” y a la “guerra social” que conllevó:

Una enfermedad poco, mal o nada conocida es peligrosa, no solo por los efectos físicos que causa en los aquejados, sino por los miedos y delirios que desata en la otra gente, la no infectada. Es como una guerra, que a la larga no respeta a nadie. (Chaves, 2023, p. 23).

Dicha guerra, como se expone en la novela, fue propiciada por el gobierno del Dr. Aira (¿Óscar Arias?), con la figura del ministro de Salud, Enzo Mosca (¿Edgar Mohs?), a la cabeza. Como vemos, se encubren y satirizan los nombres, pero no la realidad del país¹², la cual, en este momento de la década del ochenta, estuvo determinada por una cruenta persecución del estado –con la venia de la Iglesia, los medios y del común de la sociedad– contra los “demonios rosados”. La imagen del “demonio rosado” no es casual en la novela de Chaves.

12 Al respecto, véase el ensayo: “El VIH/sida, los homosexuales y el cuerpo de la ciudad: la intervención higienista en San José, Costa Rica, en 1987” (Rojas, 2023a).

En la década de los ochenta, se hablaba, en el complejo contexto político centroamericano, del “demonio rojo”. Esta metáfora se utilizó con el fin de satanizar y atacar a los comunistas, concebidos como “monstruos”. Las políticas y los discursos contra este grupo no eran nuevos en el país, ya por décadas se habían movilizado distintos ataques contra ese “otro”, asumido como un problema social, como un elemento subversivo que contradecía las “costumbres nacionales”, la “tradición cristiana y civilista” de la democracia costarricense (Barrientos, 2017). Entonces, estas ideas nuevamente se movilizaron contra el “demonio rosado”, un “monstruo” moral, pero también político:

El pueblo descubría que los demonios rosados habitaban en sus propias casas, se llamaban hermanos, hijos, primos, padres, amigos de toda la vida, y que merecían infiernos de inquina y discriminación. Si el Estado y las Iglesias lo hacían, si la prensa y la televisión lo señalaban, por qué no seguir el curso de los astros fatales y contribuir al deseable exterminio de los convictos por sus deseos anómalos, que contaminaban con sus palabras y actos venenosos las almas de jóvenes y hasta de los niños. (Chaves, 2023, p. 26).

Sigue el texto, más adelante:

Más allá de las oficinas, en los campos y despoblados, comenzaron los asesinatos misteriosos de los inculpados y las golpizas a los pillados en parques y a los revoltosos de las redadas en los bares. En todo el país, no había un solo lugar tranquilo, todo era guerra cívica y ruina moral en tan miserable tiempo. (Chaves, 2023, p. 26).

Estos episodios revelan que las “pesadillas de aislamiento, persecución y exterminio”, ligadas con los homosexuales en la literatura seropositiva latinoamericana, eran el resultado de una realidad cotidiana experimentada por muchos hombres. No por nada, como afirma Meruane (2012, pp. 41-42), el homosexual fue representado como una “subjetividad trágica”, condenada tanto a la reclusión como a la aniquilación por las políticas de higiene social que afianzaron viejas y nuevas categorías patologizantes. La nueva novela de Chaves retoma, por lo tanto, esta situación, pero para señalar a los responsables (el gobierno, las iglesias, los políticos, los medios,

la población heterosexual indolente, etc.) de las muertes de los “demonios rosados”: “[Mosca] pronunció con solemnidad afectada, mirando al retrato presidencial: ‘Sobre esta roca, edificaré mi ministerio y las puertas del infierno rosa no prevalecerán contra el Gobierno’” (Chaves, 2023, p. 26).

Con lo dicho, es claro que estos episodios evidencian el conflicto sociopolítico detrás de la historia de amor y de venganza fantasmal en la novela de Chaves. Esta información, además, es importante para entender cómo la situación de violencia general contra los homosexuales en el país llevó a la violación, enfermedad y muerte de Patricio. Como veremos más adelante, el fantasma de Patricio es, realmente, una creación de la sociedad costarricense (de sus biopolíticas y de sus necropolíticas¹³), la cual se niega, hasta nuestros días, a reconocer sus esfuerzos asesinos (movilizados, de forma directa o indirecta, con la “ayuda” de un virus) contra los disidentes sexuales, quienes no solo fueron separados de la vida sino, también, de la memoria colectiva nacional.

Hacia el final del primer capítulo, leemos el reencuentro de los amantes, en la casa de Patricio, o en lo que quedaba de ella... Ya, antes, Raúl había estado en ese hogar, ubicado, como se asegura en el texto, en una zona algo olvidada de la ciudad (cerca del Parque Bolívar, en barrio Otoya), como escondida... La zona le provocaba a Raúl una “extraña melancolía”, la cual se acentuó ya dentro de la casa. La primera vez que estuvo ahí sintió que entraba en otro tiempo, en otro lugar, “conocido y desconocido a la vez” (Chaves, 2023, p. 29). Es claro que, con esta descripción, se moviliza una atmósfera ominosa (Freud, 1981), la cual se magnificará casi dos décadas más tarde, cuando Raúl vuelva a buscar a su amante, en su último día de trabajo (un 13 de diciembre).

Estos personajes se separaron por un curso de especialización que Raúl se fue a hacer a los Estados Unidos. Para Patricio, esta separación no era un problema, pues era en beneficio de Raúl. Así que se prometieron —con una pulsera (un círculo que simbolizaba su “unión eterna”)—

reencontrarse dentro de un año, el día del aniversario de Patricio, precisamente el 13 (un número que, desde la antigüedad, es considerado de mal augurio —Chevalier, 1986—) de diciembre. Por supuesto, algo ocurre durante la separación, lo cual hace que Patricio desaparezca de la vida de Raúl, quien, ante la lejanía y la falta de respuesta de su amado, cambia de planes y termina casándose con una mujer estadounidense. Finalmente, conforma una familia y se queda a vivir ahí:

Él ya había definido un proyecto de vida, con Joy y con su hija Victoria, y si bien el tiempo había afantasmado sus recuerdos, esto no garantizaba para nada su asimilación, pues el que la memoria se afantasma no significa que esté muerta, no del todo cuando menos, algo ahí sigue latiendo, lanzando sus brillos y asociaciones, aunque luego todo se oscurezca otra vez y se interrumpan de nuevo las conexiones, pero la tiniebla no disuelve los contenidos, tan solo los invisibiliza: ahí continúa el corazón oscuro de la memoria con sus latidos esquivos, escurridizos, generando una vida distinta, paralela a la vida orgánica del cuerpo. Afantasmarse no es dejar de existir, sino apenas tomarse invisible, existir entre los intersticios. (Chaves, 2023, p. 37).

Estamos ante una explicación indirecta de la figura del fantasma y de lo que esta implica en la vida de las personas (y hasta de las sociedades). Chaves nos ofrece su propia “fantología”, la cual se centra en la idea de que los espectros realmente nunca se van, están en la memoria, la cual solo se puede concebir como un ámbito que muestra y oculta a la vez: la memoria se mueve entre luces y sombras. De nuevo, la tiniebla aparece como motivo en el texto y, ahora, se liga abiertamente con lo fantástico; es, como dijimos, un elemento que permite entrever lo que está más allá... La tiniebla nos permite contemplar el fantasma, el cual, en este caso, adquiere la forma de un *(des)aparecido* que, aunque se quiere ocultar u olvidar, insiste en interpelarnos (su invisibilidad nos obliga a buscarlo...), tanto en lo privado como en lo público. Siguiendo a Derrida, podemos decir que el fantasma de Patricio hace que reconozcamos la importancia de los que ya no están, pero también la necesidad de valorar su sufrimiento como un principio para la justicia.

13 El biopoder —término acuñado por Michel Foucault, 2003— es el antecedente del necropoder —un concepto desarrollado por Achille Mbembe, 2011—. Mientras que el biopoder tiene que ver con las formas de control sobre la vida de los sujetos en las sociedades modernas, el necropoder se relaciona con las estrategias que hoy buscan llevar a la muerte (o dejar morir) a ciertas poblaciones, a cuyos sujetos se les confiere el estatus de *mueertos-vivientes*.

Como hemos dicho, el encuentro de los amantes ocurrió el 13 de diciembre. Es un encuentro fantástico en todos sus elementos:

Patricio acarició el cuerpo desnudo de Raúl con ternura [...], como comprobando que seguía ahí, que no había dejado el lecho ni la casa. Sólo entonces Raúl creyó percibir en ese rostro cristalino que lo asediaba la insurgencia de una sombra siniestra que nubló media faz, que hizo que un ojo brillara más que otro por un momento, uno en rojo y otro en blanco, un rubí incandescente y un diamante apagado, sombra imaginaria que al instante se disolvió en el aire oscuro de la habitación. (Chaves, 2023, p. 43).

El fantasma de Patricio se *hace carne* (es presencia) para Raúl, quien, a pesar de que duda de la situación (por ejemplo, no entendía cómo aquel se mantenía exactamente igual que veinte años atrás), se entrega totalmente a su amor del pasado. No será hasta el día siguiente, cuando despierte solo, en medio del frío y de una casa en ruinas, que trate de comprender lo sucedido y conozca la trágica historia de Patricio. Los elementos siniestros son, en este punto, mucho más claros, como es claro el choque entre realidades: el rostro del amado fue atravesado por una “sombra siniestra” y sus ojos revelaron, por un instante, su realidad espectral. Los ojos, desde nuestra perspectiva, hacen alusión a su dualidad (una especie de “muerto viviente”) y a su pasión/furia ctónica.

Raúl sale confundido del terreno abandonado. Su confusión no es más que el resultado de la experiencia fantástica, la cual no puede explicar de ninguna forma. Aunque no quiera reconocer lo sucedido, encuentra signos que acrecientan la extrañeza y el misterio: reconoce, en su muñeca, la pulsera que le había regalado años atrás a su amado; también, nota que su reloj se detuvo a las once de la noche, poco después de llegar a esa “casa encantada”: “Espacio, como tratando de no enloquecer ante esa situación que no entendía, comenzó a caminar lentamente por la calle [...]. Cada paso que daba le costaba un gran esfuerzo, como si llevara unas botas de hierro” (Chaves, 2023, p. 47). En ese momento, es interpelado por la tía de Patricio, quien lo recibe en su casa. Ella le explica que Patricio había muerto hacía dieciséis años, el día de su cumpleaños:

Con lo que le pasó, él prefirió borrarse poco a poco del mundo y romper lazos con muchas personas y, por lo que veo, usted fue una de ellas. No por falta de cariño, se lo aseguro, más bien lo contrario. De hecho, murió pensando en usted, lo mencionaba en sus delirios finales, decía que, cuando usted volviera, él sería hermoso otra vez. Tan degradada estaba su apariencia, ese día hablaba de que usted ya iba a llegar, que habían hecho el compromiso, “un pacto”, agregaba misterioso, como si se tratara de Fausto y Mefistófeles, de que usted llegaría el día de su cumpleaños, y bueno, sí, usted llegó, dieciséis años después, pero llegó... en el día prometido. (Chaves, 2023, p. 48).

Este momento fantástico es central en la novela de Chaves. Lo es porque activa el elemento que hemos mencionado ya en relación con el fantasma: el de la memoria. La “casa encantada”¹⁴ en la que el protagonista reconoce a Patricio es, realmente, un territorio de la memoria –personal y colectiva– olvidada o dejada atrás. La novela recupera la memoria del desaparecido, pero esta es como su casa... Existe en ruinas y se *aparece* para hacemos *ver*, pero también para hacemos entender que los espectros son parte de nuestra existencia. Nosotros *somos* con los (des)aparecidos. Este es el principio ético y político que nos ofrece la memoria espectral planteada en la novela.

La pasión (*páthos*) de Patricio es narrada en el segundo capítulo, “Crisantemos rojos en mi piel”. Este capítulo es importante, ya que revela la tragedia de este hombre gay, en la Costa Rica de los años ochenta, en un punto álgido de la pandemia. Como indicamos, las situaciones experimentadas por dicho personaje son el resultado de las medidas movilizadas por el gobierno; por eso, este es un fantasma sociopolítico, el cual nos hace ver que lo siniestro realmente estaba en la sociedad costarricense de entonces. Gracias a la tía y a algunos amigos de Patricio, Raúl se entera de que su amado fue detenido durante

14 Siguiendo a Freud, podríamos decir que la casa es el espacio ideal para que aparezca lo siniestro (lo hogareño fácilmente se transforma en extraño, como hemos visto en la novela). La experiencia del horror, en este caso, no procede de fuera, sino que se da casa-adentro... La casa fantasmal es, aquí, una metáfora de la sociedad costarricense. La casa/nación se ha construido como un espacio que conserva a la familia (la protege de los peligros del exterior), pero, como vemos en el texto de Chaves, dicha conservación no alcanza a todos por igual. La “casa” misma se encarga de “afantasmarse” a aquellos miembros de la sociedad que representan una afrenta al orden hegemónico.

una de las redadas organizadas por el gobierno en los bares gays de San José. Los policías que lo arrestaron se lo llevaron al parque de La Sabana, donde uno de ellos (Darío) lo violó sin piedad:

Una vez terminada la agresión sexual, Darío se levantó, miró al cielo, lanzó un aullido de victoria (como King Kong en su torre neoyorkina o Tarzán en su selva africana) y espetó a Patricio, quien yacía casi sin sentido entre los arbustos: “A ver cuándo vas a bailar de nuevo, maricón de mierda, hijueputa sidoso” y, tras quitarle las esposas y propinarle una patada final que le quebró una costilla, se alejó del lugar. (Chaves, 2023, p. 56).

El cuerpo y el espíritu de Patricio quedaron destrozados desde ese momento (él fue afantasmado antes de morir), lo cual fue ratificado más tarde, cuando le dijeron que era seropositivo a causa de la violación (la “enfermedad” se conforma como otro elemento espectralizante). Patricio muere por las enfermedades asociadas con el sida, pero es claro, desde nuestro punto de vista, que el virus no fue su asesino directo... ¡A Patricio lo mató el Estado! Darío era uno de sus representantes. Este personaje, esposo y padre de familia, es realmente una figura que recoge lo peor del ser nacional: un hombre agresivo, machista, controlador, de doble moral, con un sentido de superioridad que lo llevaba a menospreciar a los otros, homofóbico, militarista (estudió en la Escuela de las Américas), etc. El retrato que ofrece Chaves es realmente siniestro. Estamos ante una figura criminal (cargada de un odio visceral contra el otro) que, sin embargo, es bien valorada y hasta respetada dentro de la sociedad donde vive. Darío es el ejemplo –incluso en términos físicos, por su musculatura y virilidad– de la masculinidad hegemónica costarricense, la cual está atravesada, como hemos visto, por la violencia. Explica Sergio Coto Rivel:

Esta relación, en apariencia intrínseca, entre el cuerpo masculino y sus atributos viriles de musculatura, potencia y autoridad logra cristalizar una gran cantidad de expectativas en la demostración de atributos viriles (entre ellos evidentemente se encuentra la capacidad de erección del pene, la obligación de la defensa del honor y protección de la mujer) y de numerosas frustraciones y angustias ante un modelo casi inalcanzable. En esta misma lógica funciona el ejercicio de la violencia dentro de la construcción de

subjetividades masculinas, en la medida en que esta se despliega en contra del mismo sujeto, para subrayar los atributos esperables de este, pero, ante todo, en contra de los “otros” de la masculinidad hegemónica: las mujeres, los homosexuales en primera línea y también ciertos tipos de masculinidad marginal o disminuida. (2023, pp. 36-37).

Luego de lo sucedido, Patricio es transformado por el dolor, la ira y el odio. Si bien estas emociones se experimentan en vida (una vida que ya no es vida), serán las que se lleve a la tumba y las que lo definan como fantasma¹⁵ (además del amor). Las emociones del fantasma, entonces, son una consecuencia de lo que el orden social hizo con él. La narrativa misma de la novela nos lo demuestra. Primero con el amor que desarrolla por Raúl. Este amor crea la condición para el dolor, una vez que Patricio queda solo en Costa Rica. El dolor, luego, muta en pérdida (del amor, de la salud, de la vida...), por la violación por parte de Darío y el desarrollo de la “enfermedad”, de manera que se llega al odio:

El virus en su sangre era más que un violador o un agresor, era su asesino, **traía una muerte segura a tiempo lento**, o tal vez ni tanto, uno que **venía a dar al traste con cualquier plan o ideal**. Entonces acudió la imagen de Raúl a su mente, que no duró mucho, pues **comenzó a deshacerse en la memoria consumida por un fuego nuevo**, y de nuevo las lágrimas comenzaron a aflorar en su rostro, sin poder evitarlo, ante la mirada glacial del médico. (Chaves, 2023, p. 67; el resaltado es mío).

El odio, aquí, tiene que ver con el hecho de haber sido perjudicado; es decir, tiene que ver con la “herida” (Ahmed, 2015, p. 40) como lugar de la rabia. Se constituye, así, un sujeto fantasmal que evoca una historia de “guerra social”, sufrimiento e injusticia. Estamos, por supuesto, ante una fetichización de la herida, pero, como explica Ahmed, la “fetichización de la herida como signo de una identidad es crucial para la ‘cultura testimonial’, en la que han proliferado las narrativas de dolor y heridas” (2015, p. 66). El sentimiento de haber sido

15 No debemos olvidar que el personaje murió muchos años atrás y que lo que conocemos sobre él, sobre su sufrimiento y sobre su venganza, lo sabemos gracias a la búsqueda de respuestas de Raúl. El fantasma se mueve entre tiempos y espacios, entre realidades, y, como asegura Derrida, nos asedia: está ahí sin estarlo.

perjudicado activa la necesidad de venganza (justiciera, en este caso¹⁶), y esta es constitutiva de los elementos del fantasma en la novela:

ahora levantaba la cabeza otra vez, como un gallo airado, como un dragón dispuesto a lanzar su fuego destructor antes del colapso final: su odio hacia Darío, contra quien dirigiría sus últimos esfuerzos, todavía no sabía bien cómo ni cuándo, pero tenía que ser pronto, pues no tenía mucho tiempo. (Chaves, 2023, p. 67).

La venganza de Patricio se da, ciertamente, en vida, aunque es claro, para nosotros, que su realidad espectral está determinada por ella, pero también por la promesa de amor que le hizo a Raúl, como ya indicamos. Patricio entabla una relación amistosa con un miembro de un “Centro Zen”, llamado Seikichi, un costarricense de progenitores japoneses, dentista de profesión y tatuador por afición. Seikichi lo introduce en el mundo del budismo zen y en el de su historia familiar; en especial, la historia de su padre, quien fue deportado un 13 de diciembre de 1941 (nótese que es la misma fecha del cumpleaños de Patricio) a los Estados Unidos, luego de que el gobierno

de Calderón Guardia tomara este tipo de medidas¹⁷ por la guerra entre el país del norte y Japón. Las vivencias traumáticas del padre de Seikichi se ponen en diálogo con las de Patricio o, más bien, habría que decir que están conectadas, como en un sistema de correspondencias¹⁸, lo cual es revelado cuando Seikichi le tatúa crisantemos rojos a Patricio (este creía que esas flores retardarían un poco su final y ocultarían el desarrollo de su enfermedad¹⁹):

Ahora que había revisado su cuerpo desnudo, se encontró con un detalle que le llamó la atención y que reforzó su intuición confusa: una marca de nacimiento en la planta del pie izquierdo de Patricio, una mancha roja en forma triangular²⁰, igual a la que el propio Seikichi tenía en el suyo y que, según Katsumi [la madre de Seikichi], había heredado de su padre [Kimura], quien también la había tenido.

[...]

—¡No puede ser, Seikichi, tenemos la misma marca! Definitivamente estamos ligados de algún modo.

[...]

16 Darío también es un sujeto cargado de odio, pero de un odio dirigido contra quienes él considera una otredad débil e inferior. Su odio es producto del orden social, de la historia de satanización del otro que caracteriza a la estructura patriarcal, heterocentrada, sexista, clasista, racista, colonialista, occidental. En la novela, este personaje también desarrolla un sentimiento de venganza, una vez que se entera de que es seropositivo, pero, según lo indicado, aunque las emociones pueden ser las mismas, no tienen el mismo fundamento. El odio y la venganza de Darío son elementos de su constitución normativa y de la fantasía que se crea para asumirse como víctima, cuando realmente es un victimario. En la novela se apunta cómo este personaje decide ir a “regar su mal” al parque, como venganza, pero también como un último esfuerzo para mantener el “orden”: “Lo primero que se le ocurrió a Darío fue acercarse y golpearlo [a un hombre joven que vio entre los matorrales]. No eran iguales, él no era un maricón degradado como ese que estaba al frente suyo (no era maricón, punto, aunque ocasionalmente tuviera sexo con hombres) [...] No obstante, sintió la necesidad de regar su mal, de contagiar al depravado y hundirlo en las mismas sombras que muy pronto lo alcanzarían a él [...]. Había que esparcir la plaga y él sería uno de sus emisarios. Se convertiría no en el látigo de Dios, pero sí en su falo envenenado, en su golosina tóxica para esas cucarachas humanas a las que él se encargaría de dar su merecido”. (Chaves, 2023, pp. 70-71).

17 En la novela se explica que el gobierno estableció, con el argumento de que estaba cumpliendo los pactos de solidaridad continental, “un campo de concentración al lado este del Cementerio de Obreros, para alemanes e italianos, pues los japoneses eran muy pocos (habían comenzado a establecerse apenas una década antes), poco más de una veintena, y no fueron recluidos ahí sino deportados rápidamente por vía aérea a campos de concentración en Estados Unidos” (Chaves, 2023, p. 83). Sobre los campos de concentración de japoneses en América Latina, véase la tesis *Japoneses en América: exclusión e internamiento en campos de concentración*, de Ismael Díaz Yelo (2015). Sobre lo sucedido en Costa Rica, aunque en relación con los alemanes, véase también a Peters y Torres (2002), y Berth (2006).

18 La novela de Chaves está cargada de elementos que muestran un trasfondo de correspondencias que mueve el universo (al menos el universo ficcional). Este es uno de los rasgos básicos del esoterismo, según lo explica Antoine Faivre. Al respecto, véanse los trabajos de Chaves: “El estudio académico de lo esotérico” (2015) y “El ocultismo y su expresión romántica” (2008). Este último ensayo es especialmente esclarecedor para nosotros, ya que estudia cómo buena parte de la conexión literaria entre el ocultismo y el romanticismo se da en el ámbito de lo fantástico (sobre todo en el siglo XIX). Consecuentemente, podríamos decir que *Fujirazú* se alimenta de esa estratégica relación, que permite el desarrollo de asuntos misteriosos e inciertos, que activan una exploración imaginaria de la otredad (Chaves, 2008, p. 112).

19 Los crisantemos simbolizan la duración, la permanencia y hasta la inmortalidad (Chevalier, 1986, pp. 357-358), características que podemos ligar con la figura del fantasma.

20 Desde nuestra perspectiva, el triángulo puede significar el vínculo entre las tres personas: Kimura, Patricio y Seikichi. Una trinidad unida por el signo de la otredad...

—Mi padre murió en este país y tal vez después renació aquí mismo... quizás vos fuiste mi papá en tu vida pasada, en la primera parte de mi vida presente, cuando todavía no nacías como Patricio...

Los dos sonrieron nerviosamente. (Chaves, 2023, pp. 91-92).

Las emociones que unen al padre de Seikichi y a Patricio son el dolor, el odio y la furia. Estas son el resultado de las injusticias cometidas contra ellos, dos hombres que finalmente mueren por el mal que les han provocado. En el caso de Patricio, el narrador afirma que Seikichi “lo miró a los ojos sin decir nada, como indagando en la profundidad de un pozo, pero una mejor metáfora sería decir que se asomó a un cráter en cuyo fondo había fuego y magma” (Chaves, 2023, p. 75). Patricio es, en este punto, todo *cólera funesta*. Él solo podrá alcanzar cierta paz una vez que la venganza contra Darío se complete. Esta venganza también ocurre de manera fantástica: Seikichi le tatúa a Patricio un dragón en lo alto del pecho, el cual es activado con un tatuaje más pequeño de una letra sagrada, asociada a Fudo Myoo, una deidad —del budismo esotérico— de tipo colérico (Chaves, 2023, p. 94). La venganza inicia con un volante que Patricio mandó a repartir y que decía “Darío Fernández es maricón y tiene sida” (Chaves, 2023, p. 95). Esto llevó a Darío a explotar en rabia y vergüenza, hasta el punto de matar a su esposa, a su hijo pequeño y a su amado perro, para finalmente quemar su casa e irse a La Sabana, donde se terminó suicidando:

En un estado de shock y locura, Darío vio cómo se incendiaba su hogar con su familia y su perro, cómo llegaba a su final lo que alguna vez pensó que era su felicidad total, y entre las llamas le pareció ver la cara de un dragón que se reía de su destino, un dragón marica que entre crisantemos rojos se burlaba de su funesto destino, de su inminente final. (Chaves, 2023, p. 98).

Patricio vivió su venganza en un profundo sueño, en el que él era, precisamente, el dragón colérico que acosaba a Darío. La venganza justiciera planteada en esta historia

debe hacernos reflexionar²¹. Como vimos con Derrida, ninguna forma de justicia parece posible o pensable sin un principio de responsabilidad. Esto es lo que logra Patricio con Darío: que él reconozca, al final, su vida miserable y, con ello, su responsabilidad por el sufrimiento que les había provocado a los otros, a sus víctimas (en primer lugar, a Patricio mismo). La justicia es para la víctima; la responsabilidad, para el victimario y para la sociedad que de alguna manera lo sostiene (y lo protege). Aquí no puede haber ni perdón ni olvido. Patricio, como Fudo Myoo, lucha contra el mal en el mismo infierno. Por supuesto, asumir esta posición tuvo un costo, el cual él entendía y que, en su momento, le hizo saber a Seikichi: “—Si no me aferro a la causa de mis males, si no odio a mi destructor, me deshago, que es como morir antes de tiempo. Ya ni siquiera el amor me sujeta como individuo” (Chaves, 2023, p. 81). Ante esa situación, la venganza que se propone alcanzar el personaje implica una reparación de su alma, de ahí el alivio que siente al lograrla:

Solo tras la muerte violenta de Darío recuperó Patricio una cierta paz. Al día siguiente lo llamó Alberto para contarle que en el telenoticiario del mediodía habían dedicado un espacio al asunto: el asesinato de la mujer y su hijo por el esposo, incendio del hogar incluido y que luego se había suicidado en La Sabana.

21 Se puede tener la impresión de que el personaje es “demasiado” vengativo, incluso de que sus ansias de venganza lo ciegan hasta el punto de no importarle el daño que sufre alguien inocente; sin embargo, de acuerdo con nuestra lectura, su venganza es también una forma de recuperación. La venganza de Patricio es del tamaño de su sufrimiento (y de su odio). No debemos, por lo tanto, minorizarla. Si lo hiciéramos, estaríamos, indirectamente, banalizando los hechos siniestros cometidos por Darío. Además, hay que considerar un elemento político en todo esto: Patricio no podía buscar justicia por otros medios. Ni el derecho, ni la ley ni las instituciones estaban (¿están?) al servicio de personas como él. Se asegura en la novela: “A la agresión no se le dio seguimiento policiaco, ya que los afectados no quisieron hacer la denuncia, temerosos de la situación represiva del país y la falta de confianza en las autoridades de seguridad, sobre todo cuando en el propio hospital se sugirió —ante el silencio de Patricio y la indignación adolorida de Alberto— que quizá el evento había sido el resultado de las orgías nocturnas que solían darse en los matorreros de La Sabana, y en la que los involucrados habrían participado, sin saber de las violentas consecuencias de tratar sexualmente con desconocidos. Después Alberto consultó con amigos abogados sobre la situación y el resultado fue resignarse al silencio humillante, pues, aunque inocentes, tenían todo en contra: el Gobierno, la policía, la opinión pública, la Iglesia, la prensa y el propio hospital, que, a través de uno de sus doctores, había sugerido que las víctimas podrían haber propiciado con su lascivia lo acontecido, lo propio de homosexuales que se dejaban llevar por sus bajos instintos”. (Chaves, 2023, pp. 56-57).

—Ya lo sabía —contestó tranquilamente Patricio—. Yo estuve ahí y lo vi todo.

Alberto, que conocía de la difícil situación médica de su amigo, le siguió la corriente y atribuyó sus palabras sin sentido a la morfina de su crisis del día anterior. Ese nuevo día Patricio había despertado con más ánimos, no los suficientes para hacer su caminata al Parque Nacional, pero sí para levantarse de la cama, sentarse en un sillón y ver el paisaje urbano a través del velo de un suave aguacero. (Chaves, 2023, p. 101).

A MANERA DE CIERRE: LA LUCHA ESPECTRAL POR EL AMOR

“Sin duda, el amor amarra tanto como el odio. Son dos caras de una misma moneda”

(Chaves, 2023, p. 113).

Patricio, finalmente, muere en su casa, liberado ya de su odio feroz: “la tormenta se alejó de su corazón y de nuevo el amor pudo salir a flote, su amor por Raúl, que había quedado sepulto por tanto odio” (Chaves, 2023, p. 102). La última parte, entonces, está reservada para esa otra emoción que también participa de su constitución como fantasma: el amor (espectral). Sin embargo, su amor también tiene algo de siniestro, como se puede comprobar con el título de este capítulo: “Cuervos de nieve y desierto”.

De vuelta en el presente, Raúl no sabía cómo asumir toda la información recibida sobre la enfermedad, venganza y muerte de Patricio. La confusión reina en su cabeza, lo cual ratifica lo que señalamos sobre el fantástico de esta novela... Estamos ante un fantástico tradicional, en el cual el protagonista tiene problemas para entender el fenómeno que se sale de lo normal. Y, con lo anterior, también habría que decir que, poco a poco, la situación experimentada por Raúl lo obliga a seguir el juego de lo fantástico o, mejor dicho, a seguirle el juego (aunque sea en contra) al fantasma, un juego misterioso, extraño y terrorífico. El fantasma se metamorfosea en pájaros negros que lo seguían por doquier. Su primer encuentro fue con un zanate, en el cementerio donde se encontraba la tumba de Patricio:

Ya para irse, se inclinó y besó la superficie rugosa de la tumba y fue entonces cuando el canto duro y metálico de un zanate pareció contestar a su gesto. Levantó su cabeza y ahí estaba el gran pájaro negro, con ojos de relámpago, mirándolo desde lo alto de la cruz de una tumba vecina, blandiendo su fuerte pico de un lado a otro, como la espada de un samurái. Raúl dio unos pasos hacia él y el ave continuó en su sitio, sin temor al visitante que se acercaba, hasta que, ya casi al alcance de la mano de Raúl, levantó su vuelo entre agudos chillidos que le sonaron como una despedida temporal. (Chaves, 2023, p. 109).

El ave negra se vincula con el tópico literario de la muerte de la amada, como en el poema de Edgar Allan Poe, “The Raven” (1845). Aquí, la vemos como una *presencia* de otra realidad (un *conductor* del fantasma), la cual podemos definir como amenazante y hasta retadora. El ave, contrario a lo sucedido en el poema de Poe, no cancela la posibilidad de reunión de los amantes, sino que, más bien, la anuncia: su separación es solo temporal... Lo es por la “devoción” que el fantasma tiene por su amado, de ahí que haga todo lo posible por reencontrarse con él. Su obsesión amorosa se puede explicar a partir del hecho de que su proyecto de vida fue truncado de una manera atroz (por el odio y la enfermedad). Además, no debemos olvidar la promesa de unión eterna que los amantes hicieron en su momento. La promesa de amor se torna, aquí, reclamo político... El amor espectral se niega a morir, se niega a ser olvidado. Es, por lo tanto, un amor que resiste ante un mundo que lo rechaza, lo oculta, lo asesina. En tanto el VIH/sida y la homofobia de la sociedad costarricense desvitalizaron (afantasmaron) la utopía del vivir juntos, Patricio insiste en cumplir con dicho ideal. La muerte no puede separar a los amantes ni acabar con su memoria.

Si en muchas narraciones seropositivas, como explica Meruane (2012), se expone la lenta disolución de la posibilidad de “estar juntos”, en *Fujirazú* encontramos un rechazo a esa idea. El género fantástico ofrece las herramientas para pensar nuevas conexiones de los cuerpos, de las almas, de las historias. Asistimos, en la escritura de Chaves, a la construcción de una topografía espectral en la cual se debe satisfacer lo que se impidió —de diversas maneras— en otros espacios. El fantasma, por

lo anterior, tiene capacidad de acción, como sucede con Patricio. Esto le explica Seikichi a Raúl:

Ahora él [Patricio] ha despertado, o una parte de lo que él fue, tras todos estos años de sueño desde su muerte, y querrá que su reencuentro sea efectivo. Tiene poder para canalizar los eventos en esta dirección, el poder del amor que alguna vez le tuvo y que, por lo que dice, todavía le tiene. (Chaves, 2023, p. 112).

Tanto Seikichi como Raúl se oponen al fantasma y a sus intenciones. Seikichi asegura que no le hizo bien a Patricio que él lo ayudara con su venganza, con su afán de destrucción (Seikichi moviliza la idea del “dejar ir”, del *desprenderse* de todo, como una forma de “liberación” máxima²²). Raúl, por su parte, asegura que, a pesar de la experiencia con el fantasma, él ya no ama a Patricio; a quien ama profundamente es a su hija, Victoria.

Lo dicho es relevante, ya que, en el capítulo final del libro, leemos los esfuerzos del fantasma por cumplir su cometido. El fantasma busca conexión, precisamente porque, en vida, le cortaron la posibilidad de encontrarse con su amado:

—Se ven tan felices [se refiere a una fotografía de Raúl y Patricio en el Chirripó]—agregó Joy [la esposa de Raúl] un poco celosa.

—Lo estábamos.

—¿Y de qué murió?

—Una enfermedad.

—¿Tan joven?

—Una enfermedad de jóvenes de aquel tiempo... Sida.

—¿Cuándo pasó?

—Hace mucho. Yo vivía aquí, en Estados Unidos. No lo supe hasta hace poco, cuando fui a mi país.

—Pensé que este era tu país.

—Mi otro país, el que ya no está pero que, de alguna forma, sigue presente, como él, que, aunque muerto, respira en sueños y en ocasionales recuerdos. Me lastima cada vez que pienso en él...

—¿En el país o en el amigo?—interpeló Joy.

—En los dos. Son lo mismo. (Chaves, 2023, p. 120).

Las energías del espectro se niegan a abandonar la escena, de manera que obligan al personaje a repensar el pasado y el presente de su relación de pareja, así como su vínculo con la “comunidad imaginada”, la cual se ha caracterizado, en el caso costarricense, por el rechazo de la otredad. Como asegura Patricia Alvarenga, una de las principales estrategias discursivas para cohesionar las “comunidades imaginadas” es la creación de elementos *esenciales* que las distinguen de los otros (2005, p. 4). En la novela de Chaves, encontramos al otro homosexual, al otro migrante, al otro racializado o minorizado, según hemos visto. Estos sujetos se tornan un problema dentro de la idea homogénea de la nación, la cual, entonces, los rechaza (aunque los necesite). Ese repudio implica la destrucción de proyectos de vida, por ende, la constitución de fantasmas²³. Por eso, la nación es una tierra de fantasmas y, consecuentemente, se torna ella misma en uno. Si al inicio señalamos al país como un cementerio, ahora debemos referirnos a él como un espectro más. Un fantasma en la vida y en la memoria de este hombre que migró al norte, con lo cual dejó su tierra natal y al hombre que amaba. Así, a pesar del tiempo, la distancia y el olvido, el fantasma insiste en nosotros, es parte de nosotros.

22 A pesar de que Seikichi entiende que la venganza de Patricio estaba justificada, sus principios le impiden verla como algo positivo, sobre todo por la dificultad que, según él, tiene el espíritu de su amigo para alcanzar su “liberación”. Desde nuestro punto de vista, la filosofía movilizada por este personaje, aunque tiene como fin el “crecimiento” individual (sea lo que esto sea), minoriza la lucha sociopolítica y personal de Patricio. La libertad del espíritu pasa por la libertad de los cuerpos, pasa por minar las estructuras de opresión que constriñen a aquellos sujetos que son infravalorados en nuestras sociedades. No debemos, por lo anterior, psicologizar, espiritualizar o privatizar las situaciones expuestas en torno a Patricio, mucho menos obviar las realidades sociopolíticas que han marcado su vida y su muerte, así como las vidas y muertes de muchos otros como él. Por supuesto, lo dicho no debe interpretarse como un rechazo a la búsqueda personal y colectiva de la espiritualidad. Lo importante es entender que esa búsqueda no puede llevar a la anulación de lo sociopolítico.

23 No extraña que, en la novela, el país también sea definido como un volcán, un elemento cargado de violencia y destrucción. Asegura Patricio: “este país es un volcán y seguimos empeñados en llamarlo cerro. Nos gusta ignorar la lava y el fuego que están dentro de nosotros, maquillar, endulzar, hacer como que no existen, hasta que explosivamente salen a la superficie” (Chaves, 2023, p. 116).

Esto es lo que logra Patricio, una vez que libera su camino hacia el amado; es decir, una vez que la esposa de Raúl muere (por causas misteriosas, ligadas con unos cuervos que chocaron contra el parabrisas de su automóvil) y que toma el cuerpo de la hija... En un viaje al suroeste de Colorado, padre e hija decidieron visitar el campo Amache, donde se ubicó el campo de concentración en el que estuvo Kimura. Este lugar es descrito como un “pueblo fantasma”:

El silencio del lugar tenía algo de... metafísico, fue la palabra que se le ocurrió a Raúl; era como entrar en una dimensión de silencio geográfico, apenas surcado por el ruido del rápido viento al peinar esas llanuras desoladas en las que crecían zacates salvajes, algunos arbustos, cardos y nopales. Y claro, uno que otro pájaro metiche, uno que otro cuervo que lanzaba sus graznidos ante la irrupción de esos visitantes que los observaban con desprecio y temor. (Chaves, 2023, p. 133).

En este contexto, el fantasma de Patricio vuelve a hacer presencia²⁴. El lugar es profundamente significativo. El campo de concentración es la manera más clara que tenemos para referirnos al mal, según lo entendió, en un primer momento, Hannah Arendt (1998). Es decir, al *mal radical*, una forma del mal que no es ilusoria y que no necesariamente está vinculada con “motivaciones malvadas” (como explica la filósofa más tarde). Es un mal sin precedentes que se torna incomprensible, que es imposible de ser perdonado y de ser castigado, ya que no hay una pena acorde a su magnitud. La finalidad de este mal es hacer de los sujetos realidades superfluas, sobrantes en el mundo, como afirma María E. Wagon (2021), quien estudió esta noción en la obra de Arendt. Explica Wagon:

24 En este punto, queda más claro el vínculo entre Kimura, el padre de Seikichi, y Patricio. Se afirma en el texto: “[Raúl] Recordó la intuición ridícula de Seikichi de que Patricio y Kimura habían sido el mismo en dos segmentos de tiempo diferenciados, y entonces ya no le pareció tan alocada la idea. Si eso fuera cierto, entonces la energía del lugar traería malos recuerdos a Patricio, a Kimura, con consecuencias imprevistas, pero probablemente negativas. Había sido un sitio cargado de dolor y discriminación, de aislamiento de la familia y de todo contexto conocido, por lo que solo podía alimentar sentimientos adversos, lo que, paradójicamente, también le daría poder” (Chaves, 2023, p. 135). El vínculo entre estos personajes está en el título mismo de la novela, el cual conjunta el monte Fuji (Japón) y el volcán Irazú (Costa Rica). El Irazú es el espacio escogido por Patricio para despedirse del país antes de morir, de ese país que tanto lo había lastimado, un país “verdugo”, “cómplice” y “delator”, según se afirma en la novela (Chaves, 2023, pp. 115-116).

Una de las precondiciones de dicha superfluidad es el desarraigo, es decir, convertir a los individuos en extranjeros dentro de un mundo que no los reconoce como miembros. El desarraigo supone no tener en el mundo un lugar de pertenencia que sea reconocido por los otros; la superfluidad, por su parte, implica la no pertenencia al mundo. El hombre totalitario destruye la vida humana del otro después de haber destruido el sentido de toda vida humana, inclusive de la suya propia. (2021, pp. 104-105).

Si, como afirma Arendt (1998, p. 380), la soledad es la clave en el ámbito del terror, es lógico que el fantasma que ha sido desarraigado y ensombrecido busque cancelar su soledad. Esto se logra, en la novela, gracias a un acto de posesión final. Patricio se revela ante Raúl y su hija, en medio de aquel sitio cargado de dolor y discriminación, reservado para el aislamiento. Se presenta como una tormenta de polvo, que amenaza a ambos. Raúl, entonces, se defiende, se arranca la pulsera de Patricio y logra quitarle al fantasma la letra mágica que le había tatuado Seikichi. El fantasma parece que pierde sus fuerzas, y padre e hija deciden salir de ahí. Victoria, sin embargo, recupera la pulsera y se la pone. Es así como el fantasma se hace uno con ella, con la persona que más ama Raúl. Patricio, entonces, logra su cometido, pese a los esfuerzos de Raúl e, incluso, pese a la “ayuda” de Seikichi, quien fue a Japón a pedir por su amigo muerto. “Victoria”, finalmente, afirma lo siguiente: “—Nada acaba del todo —respondió con una nueva voz, un poco más profunda—. Todo vuelve a empezar, resurge... de otra forma —y sonrió enigmáticamente”. (Chaves, 2023, p. 138).

Estamos ante la *victoria* del fantasma, el cual, entonces, retorna a su amado. Todo lo que estaba desunido, separado, por la enfermedad, la muerte y la destrucción, pero también por la sociedad cargada de violencia y de discriminación, es re-unido en un último esfuerzo por mantener el vínculo. Si bien esta escena puede interpretarse de forma negativa (estamos ante un “ángel-fantasma” vengativo y obsesionado, que no comprende la posibilidad de un cierre), hay que leerla a la luz de la historia de vida del fantasma. Por eso, como señalamos desde el inicio, este es un texto fantástico-político y el fantasma es, también, una realidad política. Los elementos góticos están ahí para ayudarnos a explorar las dimensiones

espectrales de la política vinculada con el VIH/sida en la década de los ochenta, la cual no se diferencia, como lo plantea la novela, de otras políticas de exclusión y de eliminación ocurridas en otros momentos de la historia.

La lucha del fantasma no puede ser ignorada, mucho menos valorada como imaginaria o exagerada. El fantasma debe hacernos temblar de miedo, debe darnos qué pensar y, sobre todo, comprometernos –aunque no queramos– con la responsabilidad (por la violencia, el sufrimiento, la enfermedad, la muerte e, incluso, por el abandono amoroso). Su objetivo es asediar nuestra memoria, para que se castigue a quienes le quitaron la vida antes de morir. El fantasma seropositivo se niega al olvido y clama por justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alvarenga, P. (2005). La identidad amenazada: los costarricenses ante la migración nicaragüense [Ponencia]. *Seminario-Taller “Migración intrafronteriza en América Central”*. Universidad de Costa Rica: Centro Centroamericano de Población. Recuperado de <https://ccp.ucr.ac.cr/noticias/migraif/pdf/alvarenga.pdf>.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Barrientos, J. (2017). Políticas y discursos anti comunistas en la Costa Rica de la posguerra, 1948-1949. *Revista Estudios*, 35, 1-56. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/download/31594/31209/92261>.
- Berth, C. (2006). La inmigración alemana en Costa Rica. Migración, crisis y cambios entre 1920 y 1950 en entrevistas con descendientes alemanes. *Revista de Historia de América*, 137, 9-31. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20140162>.
- Calvo, K. (2017). Terror en el trópico: cómo entender la escritura gótica en el contexto de la narrativa costarricense. En I. Bussing y A. López (Eds.), *Oscuras latitudes. Una cartografía de los estudios góticos* (pp. 75-82). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Calvo, K. (2016). La conceptualización de la narrativa gótica en Latinoamérica: el caso de la literatura costarricense de los últimos cien años. *Pórtico*, 21 (6), 43-52. Recuperado de https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/literatura%20costarricense/portico21_2016.pdf.
- Calvo, K. (2013). *La literatura gótica en Costa Rica: el discurso de lo subversivo a partir de la narrativa breve de José Ricardo Chaves* (Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica).
- Chase, A. (1999). *Cara de santo, uñas de gato*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.

- Chaves, J. R. (2023). *Fujirazú*. San José, Costa Rica: Uruk.
- Chaves, J. R. (2021). Aura de amor sobrenatural (de Apolonio de Tiana a Carlos Fuentes). *Acta Poética*, 42(2), 107-127. Recuperado de <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/896/1271>.
- Chaves, J. R. (2015). El estudio académico de lo esotérico. *REHMLAC+*, 7(1), 120-127. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rehmlac/article/view/19948>.
- Chaves, J. R. (2008). El ocultismo y su expresión romántica. *Acta Poética*, 29(2), 101-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3637713.pdf>.
- Chaves, J. R. (1998). *Paisaje con tumbas pintadas en rosa*. Heredia, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional.
- Chevalier, J. (Director). (1986). *Diccionario de los símbolos*. España: Editorial Herder.
- Coto, S. (2023). *¿Valiente y viril?: masculinidades, cuerpo e identidad en la literatura costarricense (1888-1954)*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional*. Valladolid: Editorial Trotta.
- Díaz, I. (2015). *Japoneses en América: Exclusión e internamiento en campos de concentración* (Tesis de bachillerato, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/147074>.
- Foucault, M. (2003). *Hay que defender la sociedad: Curso del Collège de France (1975-1976)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Francis, M. (1989). *Tiempos del sida: relatos de la vida real*. San José, Costa Rica: Euroamericana de Ediciones.
- Freud, S. (1981). *Obras Completas: Lo ominoso* (Tomo III). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jackson, R. (2001). Lo “oculto” de la cultura. En D. Roas (Ed.), *Teorías de lo fantástico*. (pp. 141-153). Ámsterdam: Benjamins.
- Markovic, A. (2008). Lo fantástico y las normas socio-culturales. *Amoxcalli*, (1), 109-124.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. España: Melusina.
- Mellier, D. (2001). *Textes fantômes, fantastique et auto-référence*. Paris: Éditions KIME.
- Melo, A. (2011). *Historia de la literatura gay en Argentina: representaciones sociales de la homosexualidad masculina en la ficción literaria*. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Meruane, L. (2012). *Viajes virales: la crisis del contagio global en la escritura del sida*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Peters, G. y Torres, M. (2002). Las disposiciones legales del gobierno costarricense sobre los bienes de los alemanes durante la Segunda Guerra Mundial. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 28(1-2), 137-159. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/1871/1837>.
- Poe, K. (2014). Paisajes (neo)góticos en la novela *Los susurros de Perseo* de José Ricardo Chaves. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. 40(1), 75-82. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/16206>.
- Poe, K. (2015). Formas de convivencia en la enfermedad. Representaciones del sida en la novela *Paisaje con tumbas pintadas en rosa* (1998) de José Ricardo Chaves. *Revista Estudios*, (31), 1-18. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/22652/22847>.
- Pouillaude, F. (2021). Los textos documentales: entre testimonio y grabación. *Cuadernos LIRICO*, 23, 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/lirico.11809>.
- Quintana, M. y Monteserín, H. (2011). Diapositivas espectrales. Fragmentos para una interpretación de las desapariciones (o de lo siniestro fantasmático). *Pasado por-venir: Revista de Historia*, 5 (5), 199-217. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/>

[bitstream/handle/11336/78127/CONICET_Digital_Nro.62e1f716-46ee-4499-8267-e5bbd0b74fa1_A.pdf?sequence=2](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/78127/CONICET_Digital_Nro.62e1f716-46ee-4499-8267-e5bbd0b74fa1_A.pdf?sequence=2).

Ramos, S. (2021). Justicia espectral: violencia política y género fantástico en el cine latinoamericano actual. *Pandora: Revue d'études hispaniques*, 16, 89-107. Recuperado de <https://hal.science/hal-03983953/document>.

Rojas, J. P. (2023a). El VIH/sida, los homosexuales y el cuerpo de la ciudad: la intervención higienista en San José, Costa Rica, en 1987. *Amerika*, 20. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/amerika.11642>.

Rojas, J. P. (2023b). Relatos de mujeres “infectadas”: Tiempos del SIDA. Relatos de la vida real (1989), de Myriam Francis (Costa Rica). *Revista Ístmica*, 31, 33-62. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/istmica/article/view/17835/26781>.

Rojas, J. P. (2022a). El VIH/sida y la metafórica de la navegación arriesgada en *Paisaje con tumbas pintadas en rosa* (1998), de José Ricardo Chaves. En A. Arévalo, D. Rocha, J. Ríos y L. Herra (Eds.). *Saberes LGTBI+: alteridades sexuales centroamericanas en el bicentenario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/06/Saberes-LGTBI.pdf>.

Rojas, J. P. (2022b). *VIH/sida en Costa Rica (1983-1986): la emergencia discursiva de la pandemia*. San José, Costa Rica: Ediciones Digitales EG. Recuperado de <https://edicionesdigitaleseg.ucr.ac.cr/vih-sida-en-costa-rica-1983-1986la-emergencia-discursiva-de-la-pandemia/>.

Rojas, J. P. (2020). Sida y homosexualidad en los cuentos “Antes y ahora” y “Carpe diem” de Alfonso Chase. *Revista Centroamericana*, 30 (1), 203-233. Recuperado de https://www.centroamericana.it/wp-content/uploads/2020/07/Centroamericana30.12020_SIDA-Y-HOMOSEXUALIDAD.pdf.

Rojas, J. P. (2019). La aniquilación del “otro”: violencia, homosexualidad y sida en la novela *Paisaje con tumbas pintadas en rosa* (1998), de José Ricardo Chaves (Costa Rica). En M. Chihaia (Ed.), *La violencia como marco interpretativo de la investigación literaria*:

Una mirada pluridisciplinar a la narrativa hispanoamericana contemporánea (pp. 181-213). Frankfurt am Main: Narr Francke Attempto.

Semilla, M. A.. (2018). Fantasmas: el eterno retorno. Lo fantástico y lo político en algunos relatos de Mariana Enríquez. *REVELL*, 3 (20), 261-277. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6862920>.

Wagon, M. E. (2021). El mal y el uso de la metáfora en la obra de Hannah Arendt. *Cuadernos del Sur*, 50, 100-118. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/209396/CONICET_Digital_Nro.399a3dc8-6432-42d1-94d7-6771b0e7a50a_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Actitudes y creencias hacia las matemáticas y el talento matemático: un análisis con docentes participantes y no participantes en Olcoma

Recibido: 2 de agosto, 2023

Aceptado: 24 de mayo, 2024

Por: Artur Leitón García¹, Universidad Nacional, Costa Rica, ORCID:

<https://orcid.org/0009-0009-3197-1356>

Jordan Carvajal Ruiz², Universidad Nacional, Costa Rica, ORCID:

<https://orcid.org/0009-0007-2124-2323>

Ronny Gamboa Araya³, Universidad Nacional, Costa Rica, ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-9531-0372>

Resumen

El dominio afectivo de quien es docente de matemática es un elemento para considerar en la enseñanza de la disciplina por la influencia que posee en el desarrollo de la clase, así como en las actitudes y creencias del estudiantado. Dado que la participación en Olimpiadas Costarricenses de Matemáticas (Olcoma) le implica a la persona docente abordar contenido matemático desde un enfoque diferente al de la educación secundaria, podría pensarse que su perfil afectivo es diferente al de quien no posee interés en hacerlo. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar tanto las actitudes como las creencias hacia las matemáticas y el talento matemático de docentes de la materia con experiencia o no en Olcoma. El estudio tuvo un enfoque de investigación mixto. Para la recolección de los datos, se utilizó un cuestionario y entrevistas a profundidad. A partir de los resultados, se lograron identificar características de las personas docentes que participan en Olcoma y de las que no, asociadas a: la percepción hacia al talento matemático, la concepción de las matemáticas, la confianza y seguridad al trabajar con cualquier tema en matemáticas, las formas de resolución de los problemas matemáticos, entre otras.

Arthur Leitón García, Jordan Carvajal Ruiz, Ronny Gamboa Araya. Actitudes y creencias hacia las matemáticas y el talento matemático: un análisis con docentes participantes y no participantes en Olcoma. *Revista Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

1 Licenciado en Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se ha desempeñado como Docente de Matemática en la Universidad Nacional de Costa Rica, también en el Liceo de Santa Ana. Además, tutor del proyecto OLCOMA de la Universidad Nacional de Costa Rica. Contacto: artur.leiton.garcia@una.ac.cr

2 Licenciado en Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se ha desempeñado como Docente de Matemática en la Universidad Nacional de Costa Rica, también en el Instituto Educativo San Gerardo, y en el Liceo Julián Volio Llorente. Además, fue tutor académico en los proyectos Éxito Académico y OLCOMA de la Universidad Nacional de Costa Rica y asistente en el proyecto SUTMA de la Universidad Nacional de Costa Rica. Contacto: jordan.carvajal.ruiz@una.ac.cr

3 Doctor en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Maestría en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Licenciado en la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se ha desempeñado como Vicedecano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales Nacional de Costa Rica y como director, investigador y académico de la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. Contacto: ronny.gamboa.araya@una.ac.cr

PALABRAS CLAVE:

afectividad, actitud, creencia, talento, matemáticas, docente.

KEY WORDS:

Emotions, attitude, belief, talent, mathematics, teachers.

En la mayoría de las categorías de estudio, la valoración fue muy positiva para docentes de matemáticas participantes en Olcoma, pero las creencias hacia el talento matemático de docentes que no participaron del proyecto tuvieron una valoración más positiva respecto a quienes sí lo hicieron. La investigación realizada aporta insumos para la formación y preparación de docentes de matemáticas, así como para los que ya están en servicio, pues profundiza en características afectivas del profesorado de esta materia, además de permitir investigaciones relacionadas con el talento matemático y el dominio afectivo de docentes.

Attitudes and Beliefs Towards Mathematics and Mathematical Talent: An Analysis with Participating and Non-participating Teachers in OLCOMA

Abstract

The affective domain of the mathematics teacher is an element to consider in the teaching of this discipline due to its influence on the development of the class and on the attitudes and beliefs of the students. Since participation in the Costa Rican Mathematics Olympiad (OLCOMA, for its acronym in Spanish) implies the teacher addressing another type of mathematical content from a different approach than secondary education, it could be thought that their affective profile is different from a teacher who has no particular interest in doing so. Therefore, the objective of this research was to analyze the attitudes and beliefs towards mathematics and the mathematical talent of teachers in this field whether they have OLCOMA experience. The study had a mixed research approach, and for data collection, a questionnaire and detailed interviews were applied. Based on the results, it was possible to identify characteristics of teachers who participate in OLCOMA and those who do not, regarding perception of mathematical talent, conception of mathematics, confidence and security when working with any mathematical topic, and ways of solving mathematical problems, among others. In most of the study categories, the evaluation was very positive for mathematics teachers participating in OLCOMA, but the beliefs towards mathematical talent of teachers who did not participate in the project had a more positive evaluation compared to teachers who did participate. This research provides contributions to the training and preparation of mathematics teachers, both in service and in training, since it delves into the affective characteristics of mathematics teachers, and to carry out research related to mathematical talent and the affective domain of teachers.

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2012) señala que la educación matemática necesita generar cambios en su proceso de enseñanza y aprendizaje, y que el profesorado debe ser el promotor para que se realice con efectividad. Esto hace que el rol de quien es docente de matemática sea fundamental en el proceso educativo.

Los informes del Estado de la Educación en Costa Rica han presentado un panorama general de lo que está pasando en el ámbito educativo de nuestro país. A nivel del profesorado, el Programa Estado de la Nación (2017), en el sexto informe, señala que en la actualidad no se cuenta con un perfil docente en general. Así, menciona la urgencia de conocer ese perfil, ya que muchos docentes activos en el ámbito laboral o “aspirantes a ocupar puestos de trabajo carecen de la experiencia laboral requerida y, en general, tienen un bajo nivel académico, por lo que es una de las principales causas de que la educación no se desarrolle adecuadamente” (p. 274). Este perfil debe

incluir tanto aspectos académicos como elementos del dominio afectivo del profesorado, específicamente, sus actitudes y creencias hacia la disciplina.

En este sentido, la investigación que presenta este artículo surgió a partir de la necesidad de identificar características de un perfil afectivo, entendido como las actitudes, creencias y emociones de docentes de matemáticas que laboran para el Ministerio de Educación Pública (MEP) y tienen experiencia en Olimpiadas Costarricenses de Matemática (Olcoma), en una región educativa específica, y docentes que también trabajan para el MEP, pero que no han participado en Olcoma. Al respecto, Esnal, Pascual y Cuesta (2010) expresan que el afecto de la persona docente de matemáticas influye significativamente en el aprendizaje de esta asignatura; lo cual posee implicaciones en la forma de enseñar la disciplina, la interacción con el estudiantado y el tipo de actividades de mediación pedagógica que se utilicen en el aula. Dado que la participación en Olcoma implica para la persona docente abordar otro tipo de contenido matemático al del

MEP, podría pensarse que su perfil afectivo es diferente al de quien no participa.

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2012) potencializa las actitudes y creencias al considerarlas un eje disciplinario en la educación básica costarricense, menciona que “en el aprendizaje son decisivas la motivación y el interés y en general todas las dimensiones afectivas” (p. 37). En este sentido, el MEP (2012) señala que “el progreso de las actitudes y creencias positivas hacia las Matemáticas se debe promover en la acción de aula a través de la intervención docente, se deben tener en mente estos propósitos en las diversas tareas matemáticas” (p. 38).

En relación con esto, Blanco, Guerrero, Caballero, Brígido y Mellado (2010b), así como Casis, Castro y Martínez (2017) indican que la persona docente no debe generar temor hacia el aprendizaje de los contenidos, más bien debe implementar o mostrar afecto al momento de enseñar, ya que esto puede repercutir significativamente en el aprendizaje del estudiantado. Aunado a esto, Blanco et al. (2010b) consideran necesario analizar la influencia del dominio afectivo en el aprendizaje en las personas docentes de matemáticas, debido a que sus creencias y emociones hacia la asignatura tendrán un efecto tanto en el logro como en las creencias y actitudes hacia la asignatura por parte de la población estudiantil.

Al respecto, Casis et al. (2017) señalan que la actitud del docente dentro del aula está relacionada con la motivación, ansia y autoconfianza que tenga el estudiante hacia las matemáticas. Así, durante el proceso de aprendizaje, las actitudes de quien enseña matemáticas pueden influir de alguna manera en el estudiantado. En este sentido, Mato y De la Torre (2010), quienes referencian a Relich y Way (1994), mencionan que, si la persona docente de matemáticas posee malas actitudes, inseguridad y falta de conocimiento, puede propiciar estas en los estudiantes, es decir, generar en ellos significancia positiva o negativa.

En esta investigación se pretendió analizar cuáles son esos elementos descriptivos del dominio afectivo que posee la persona docente de matemáticas, con base en sus creencias y actitudes. Por ello, se trabajó tanto con personas docentes que han participado en Olcoma, como con aquellas que no, para establecer datos de posibles di-

ferencias. Los resultados de esta investigación pretenden aportar insumos para que cualquier instancia o institución educativa logre conocer algunas características asociadas a un perfil afectivo de un profesor de matemáticas y, a partir de ello, se potencien y fomenten características afectivas de la misma forma que se desarrollan las habilidades matemáticas.

Dado que la cantidad de participantes en la investigación fue pequeña, intencional y no aleatoria, el estudio no pretendió realizar inferencias estadísticas, sino exploratorias y descriptivas para las personas colaboradoras. El fin es generar información para estudios posteriores, con una mayor cantidad de individuos, con el objetivo de verificar la existencia o no de diferencias significativas.

MARCO TEÓRICO

El dominio afectivo en la enseñanza de las matemáticas

Para Blanco et al. (2010a), las matemáticas son una asignatura temida por las personas, lo cual ha generado resistencia hacia ellas. Este afecto se ha transmitido a través de generaciones. Aunado a lo anterior, cuando se enseña o se aprenden las matemáticas, existen factores que determinan el afecto que se produce hacia esta área o a los procesos ligados a ella. Según Gómez (2002), algunas de las explicaciones de los bloqueos de aprendizaje vienen dados por sentimientos y actitudes que refuerzan las creencias. Además, el afecto hacia las matemáticas y la motivación de aprendizaje se deben contextualizar a partir de la realidad social de los sujetos, que provoca reacciones emocionales, y la pertinencia a un grupo social, así como de valoraciones y creencias asociadas con las diferentes formas de conocimiento matemático.

En este contexto, se señala la importancia del dominio afectivo en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Al respecto, Gil, Blanco y Guerrero (2005) destacan que, desde la década de los años setenta, diversos estudios relacionados con la educación matemática centraron su foco en la dimensión afectiva, y argumentaron a favor de la influencia de esta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, en los años noventa, las investigaciones concernientes a los dominios del conocimiento del profesorado de matemática tuvieron auge, e incluyeron el estudio de aspectos del dominio

afectivo, como concepciones, creencias y actitudes hacia la enseñanza y aprendizaje de la disciplina (Blanco et al., 2010a).

Blanco et al. (2010a) indican que gran parte de la investigación actual sobre la influencia de la dimensión afectiva en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas surgió del trabajo de Douglas McLeod y sus estudios publicados en 1986, 1989 y 1992. En estos, se expuso que era importante considerar los descriptores básicos del dominio afectivo: creencias, actitudes y emociones. Sobre dicho dominio, Gómez (2000) señala que las cuestiones afectivas juegan un papel fundamental en el aprendizaje y enseñanza de la disciplina, además, apunta que algunas están arraigadas al sujeto y no son fácilmente desplazables por la instrucción. Al respecto, se indica que

Entre el aprendizaje y los afectos se establece una relación cíclica. Así cuando aprenden matemáticas, los alumnos desarrollan experiencias que les provocan distintas reacciones emocionales, que influyen en la formación de sus creencias que, a su vez, influyen en su comportamiento y rendimiento en otras situaciones parecidas, entonces la reacción emocional (satisfacción o frustración) se automatiza, generando actitudes. Algunas de estas creencias y actitudes se arraigan en el sujeto, estabilizándose conforme avanza el sistema educativo y siendo difícilmente desplazables por la institución y la práctica educativa. (Blanco, 2012, p. 174).

Respecto al dominio afectivo, Casis (2018) y McLeod (1992) lo definen como una relación entre las actitudes, las creencias y las emociones de un individuo, donde los componentes del dominio afectivo son expresados de manera diferente a los pensamientos y lo cognitivo. Además, Gómez (2000) define la dimensión afectiva como “un extenso rango de sentimientos y humores (estados de ánimo) que son generalmente considerados como algo diferente de la pura cognición” (p. 22), acá también están incluidas las actitudes y creencias.

Es así como las creencias, actitudes y emociones tanto de estudiantes como de profesores pueden ser factores que influyen en el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Según Gómez (2003), las dos primeras son parte del conocimiento; además, están compuestas por elementos

afectivos, evaluativos y sociales, determinados por las intenciones personales e influyen en el comportamiento.

Elementos descriptivos del dominio afectivo en la enseñanza de las matemáticas

Creencias hacia las matemáticas

De manera más general, se puede decir que las creencias se señalan como un “conjunto de puntos de vista, de representaciones subjetivas, que la persona interioriza (individualizado) y refuerza o debilita por el transcurso de su vida. Este sistema establece el contexto dentro del cual los recursos, la heurística y el control funcionan” (Sánchez, 2008, p. 3). En este sentido, Padrón (2013), citando a Moreno y Azcárate (2003), menciona que

Las creencias son conocimientos subjetivos que permiten explicar y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales de los sujetos. No se fundamentan sobre la razón sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos sobre el tema con el que guardan relación. (p. 239).

Pajares (1992), por su parte, expresa la diferencia existencial entre creencias y concepciones, ya que ambas suelen generar confusión. Las primeras son conceptualizadas como verdades personales que generaron algún impacto por circunstancias o presunciones obtenidas durante el proceso de vida de una persona, constituidas a partir de la reflexión y el afecto, son parte de lo metacognitivo. En cambio, las concepciones se caracterizan por tener una naturaleza cognitiva, ya que se basan plenamente en un esquema conceptual. Para complementar, Gómez (2002) expone que las creencias son estructuras metacognitivas, pues su función es interpretar información proveniente del medio en el cual una persona se desenvuelve y construye una noción tanto de la realidad como del mundo.

En el campo de la educación matemática, Maroto (2015) menciona que las creencias “forman parte del conocimiento perteneciente al dominio cognitivo, compuestas por elementos afectivos, evaluativos y sociales, con una fuerte estabilidad. Dicho conocimiento se refiere a las matemáticas y a su enseñanza y aprendizaje y está basado en la experiencia” (p. 89). Según Ernest (1989), para generar cambios importantes en la

educación matemática, se debe estudiar las creencias de los individuos, dando énfasis al contexto, aprendizaje y percepción.

McLeod (1992) indica que las creencias se componen de cuatro categorías, las cuales son:

a) Creencia sobre las matemáticas: para Gil et al. (2005), “son uno de los componentes del conocimiento subjetivo implícito del individuo (basado en la experiencia) sobre las matemáticas y su enseñanza y aprendizaje” (p. 18). Al respecto, Donoso (2015) indica que las creencias sobre las matemáticas corresponden a percepciones que los individuos se crean y se forman a lo largo de su vida. En particular, Ernest (1989) señala que las creencias sobre las matemáticas se pueden clasificar en tres visiones:

Instrumentalista: consiste en considerar las matemáticas una herramienta que puede ser manipulada y genera efectos deseados, con lo cual se producen más creencias; quien presenta esta tipología visualiza matemáticas como un proceso y reglas para el aprendizaje.

Platónica: los objetos matemáticos son entes abstractos, existentes y están presentes, solo hay que descubrirlos. Según Campos (2008), en esta visión la persona docente enseña los significados matemáticos de los conceptos y por medio de la lógica se analiza la resolución de los problemas.

Resolución de problemas: las matemáticas se crean por las personas a medida que surge la necesidad de resolver ciertos problemas. Es la percepción dinámica de las matemáticas.

b) Creencias sobre sí mismo como aprendiz de las matemáticas: en esta categoría, se incluyen las creencias de los individuos sobre las teorías, percepciones y valores que forman parte fundamental de la educación matemática. Además, Gómez (1997) valora las creencias acerca de uno mismo en cuanto a la educación matemática, con una fuerte carga afectiva, que incluyen creencias relativas al autoconcepto, a la atribución de causalidad y a la confianza. Por eso, Gómez (2000) menciona que existen elementos basados en el conocimiento subjetivo y las emociones que pueden influir en una persona cuando quiere ser partícipe de las matemáticas, y son los siguientes: el interés o motivación que se muestra hacia las matemáticas; las circunstancias que generan empatía

con las matemáticas; la dedicación que se vaya a tener hacia los temas en matemáticas; la atribución afectiva que generan las matemáticas hacia el fracaso o no; y la influencia que tienen las matemáticas para una persona en un ámbito social.

Por lo tanto, Gómez (2000) recalca la importancia de que todas las personas estudiantes aprendan a tener confianza en sí mismos, independientemente de como se trabajen las matemáticas. En este caso, la persona docente se convierte en un factor que contribuye, o no, a que el alumno se valore a sí mismo de forma positiva como aprendiz de matemáticas.

c) Creencias sobre la enseñanza de las matemáticas: Donoso (2015) indica que el individuo adquiere y tiene sus propias creencias sobre cómo percibe la enseñanza de las matemáticas y cómo se desarrolla, no necesariamente durante su formación, con base en aquellas creencias surgidas a partir de sus experiencias. Esto es importante en cuanto a motivación se refiere.

Para Gómez (2000), las personas docentes son consideradas transmisoras de conocimiento y una fuente de ayuda. Con respecto a ellos, se indica que

Forman creencias sobre sus alumnos, sobre cómo deben enseñar, cómo deben evaluar, cuál debe ser su rol en el aula, etc., y estas creencias influyen en la manera en que actúan en clase. Al comprender la relevancia de las creencias del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad de que ellos hagan cambios fundamentales sobre cómo conciben la enseñanza para que puedan insertar mejoras en su manera de enseñar. (Solís, 2015, p. 237-238).

También, Gómez (2000) expresa que la persona estudiante siempre tiene una percepción acerca de cómo la persona docente debería de enseñar las matemáticas y, cuando esto no sucede según sus creencias, su motivación se ve afectada.

d) Creencias sobre la cultura matemática: McLeod (1992) indica que como se comporta o piensa una persona en su contexto social tiene influencia en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, y en cómo valoran las concepciones matemáticas. Es decir, la valoración y vivencia del entorno pueden influir de forma positiva o

negativa en el aprendizaje de esta materia. Al respecto, se considera que “los valores y las creencias a partir de su contexto social influyen en la selección de los conocimientos, y en las circunstancias y en las condiciones para que se dé el aprendizaje” (Gómez, 2000, p. 83).

Gómez (2000) menciona que, para recolectar información acerca de la cultura matemática actual, desde la perspectiva de una persona, el fundamento del análisis

debe presentarse en el conocimiento matemático; por ejemplo, dar énfasis a la importancia que otorgue a las matemáticas, cómo percibe el éxito o fracaso, el valor que tiene aprender y cómo concibe las definiciones matemáticas en su contexto.

Para este trabajo investigativo, se hizo la siguiente clasificación con base en los autores expuesto

<p><i>Creencias hacia las matemáticas</i></p> <p>(conocimiento perteneciente al dominio cognitivo, compuesto por elementos afectivos, evaluativos y sociales, con una fuerte estabilidad; se refiere a las matemáticas y a su enseñanza y aprendizaje y está basado en la experiencia (Maroto, 2015)).</p>	<p><i>Creencias sobre las matemáticas</i> (conocimiento subjetivo implícito del individuo sobre las matemáticas y su enseñanza y aprendizaje (Gil et al., 2005). Se indaga con base en las visiones expuestas por Ernest (1989):</p> <p><i>Instrumentalista</i>: considera que las matemáticas constituyen una acumulación de hechos, reglas y habilidades que pueden ser usadas en la ejecución de algún fin externo.</p> <p><i>Platónica</i>: concibe que las matemáticas son un cuerpo de conocimientos estático y unificado; son descubiertas, no creadas.</p> <p><i>Resolución de problemas</i>: visualiza las matemáticas como un campo de creación e invención humana en continua expansión, que son un producto cultural no acabado y sus resultados están abiertos a la revisión.</p> <p><i>Creencias de los individuos respecto a sí mismos en matemáticas</i> (imagen de la persona sobre su desempeño en la disciplina (Gómez, 1997)).</p> <p><i>Creencias de los docentes hacia el talento matemático de los estudiantes</i> (se enmarca en las <i>creencias sobre la cultura matemática</i>, donde McLeod (1992) y Gómez (2000) incluyen la forma en que una persona, en este caso la persona docente, percibe el éxito o fracaso y en cómo valora esas concepciones matemáticas).</p>
--	--

Actitudes hacia las matemáticas

El número de disertaciones y artículos publicados sobre la actitud hacia las matemáticas ha ido en aumento desde 1960. Esto muestra que el estudio sobre las actitudes tiene una larga tradición en la educación matemática y que se ha dado un interés creciente en este campo (Gómez, 2002).

Las actitudes, para Díaz y Hernández (2010), “son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social” (p. 45). Por su parte, Martínez (2008) las define como ideas, percepciones, gustos, preferencias, opiniones, creencias, emociones, sentimientos, comportamientos y tendencias a actuar.

Gómez (2002) asume la definición de Hart (1989), en la cual se refiere a la actitud como una predisposición evaluativa (es decir, positiva o negativa) que se forma a partir de las intenciones personales e influye en el comportamiento. En este sentido, este mismo autor (2000, 2002) indica que, si el objeto es las matemáticas, se pueden distinguir dos grandes categorías: actitudes hacia las matemáticas y actitudes matemáticas. Las primeras se refieren a la valoración, el aprecio e interés por esta disciplina y por su aprendizaje. En este punto, destacan el componente afectivo en relación con el cognitivo; el cual se manifiesta en términos de interés, satisfacción, curiosidad, valoración, entre otros (Gómez, 2000, 2002).

Por su parte, Martínez (2008) señala que las actitudes hacia las matemáticas se dirigen a la disciplina en sí misma y a las personas matemáticas (aspecto social de la Matemática), la asignatura, determinadas partes de la matemática, los métodos de enseñanza de esta, y el interés por el trabajo matemático y científico.

Las actitudes matemáticas, por el contrario, tienen un carácter marcadamente cognitivo y se refieren al modo de utilizar capacidades generales como la flexibilidad de pensamiento, la apertura mental, el espíritu crítico y la objetividad; todas importantes en el trabajo en esta disciplina. Además, Gómez (2009) menciona que

Un profesor debe diferenciar entre actitudes hacia las matemáticas y actitudes matemáticas. Pensamos que es conveniente establecer esta diferencia, ya que el estímulo para la valoración de esta disciplina y el interés por el aprendizaje de la materia es muy diferente del cultivo del gusto y la preferencia en el modo de utilizar capacidades mentales importantes para el trabajo matemático. (p. 10).

Asimismo, Gómez (2002) señala que las actitudes constan de tres componentes: uno cognitivo, que se manifiesta en las creencias subyacentes a la actitud; uno afectivo, que se evidencia en los sentimientos de aceptación o de rechazo de la tarea o de la materia; y uno intencional o de tendencia, que se vincula a cierto tipo de comportamiento. Martínez (2008) describe los componentes de la siguiente manera:

Componente cognitivo (el conocer/el saber): se corresponde con la carga de información y la experiencia ad-

quirida por el sujeto respecto al objeto de su actitud. Se manifiesta o expresa mediante percepciones, ideas, opiniones y concepciones a partir de las cuales la persona se coloca a favor o en contra de la conducta esperada. Gamboa (2014) señala que se puede identificar mediante la percepción que tiene el sujeto sobre sí mismo en relación con las matemáticas y hacia la materia en sí; se entiende como la facilidad del individuo para entender el papel de la disciplina (por ejemplo, autoconcepto, percepción a las matemáticas y aspectos didácticos).

Componente afectivo (la emoción/el sentir): se pone de manifiesto por medio de las emociones y los sentimientos de aceptación o de rechazo hacia la materia, los cuales el sujeto activa motivacionalmente ante la presencia del objeto, persona o situación que genera dicha actitud. Se refiere a la percepción del individuo hacia las matemáticas, expectativa con respecto a su relación con la materia, y se muestra a través de fobias o inseguridades que lo limitan en esta (Gamboa, 2014). Según Abraham et al. (2010), para medir la actitud en la parte afectiva de las personas, se deben conocer sus sentimientos hacia las matemáticas (por ejemplo, aceptación, motivación, interés, bloqueo emocional, entre otros).

Componente comportamental (el comportamiento): se constituye en la conducta observable, esta será concebida como un conjunto de comportamientos, y razones de agrado y de desagrado hacia las matemáticas. Gamboa (2014) explica que el comportamiento se puede identificar por medio de la representación del individuo con respecto a las matemáticas, y se manifiesta en oposición al estar en la clase y en participar en actividades relacionadas con la materia; además, en la seguridad que tiene el sujeto sobre sus conocimientos con respecto a las matemáticas (por ejemplo, rechazo, confianza y curiosidad).

Según Gómez (2002), las creencias, actitudes y emociones están relacionadas entre sí. Por eso, el estudio de estos descriptores del dominio afectivo es de gran relevancia, pues permite conocer, a partir de los pensamientos y creencias, la influencia que puedan tener las personas docentes en la educación matemática. De forma consecuente, su actuar se evidencia a partir de su contexto en el aula.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Este estudio se enmarca en un enfoque mixto. Según Hernández et al. (2010), este tipo de investigación combina al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo. Por consiguiente, en primera instancia, se trabajó con el enfoque cuantitativo, para el cual se aplicó un cuestionario de tipo escala Likert, con el fin de recolectar información y analizar los resultados obtenidos por parte de los sujetos de estudio. Este método es deductivo y no experimental, pues se analizan las actitudes y creencias docentes con experiencia en Olcoma y de docentes que no han participado en este proyecto.

En una segunda fase, se trabajó el enfoque cualitativo, mediante el estudio de casos y de un abordaje fenomenológico. Según Villalobos (2017), el estudio de casos ayuda a comprender el contexto social; por eso, a partir de lo obtenido en la primera fase, se formularon preguntas abiertas en una entrevista a profundidad, para abordar detalladamente los puntos de vista de las personas participantes acerca de sus actitudes y creencias. Así, se generaron conclusiones o hallazgos de mayor amplitud (Castro y Godino, 2011).

Fuentes de información:

La muestra de estudio se compuso de docentes de III ciclo y educación diversificada de diez instituciones públicas diurnas de la Dirección Regional de Heredia. Se consideró esta zona por la participación de varios colegios públicos en el proyecto Olcoma. Por cada colegio público, se escogió a dos personas docentes de matemáticas, una con experiencia en Olcoma y otra sin esta. El total de docentes de matemáticas participantes fue de 20, quienes se dividieron en 10 docentes con experiencia en Olcoma y 10 sin experiencia en este proyecto.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Según Hernández et al. (2010), “en las modalidades del enfoque mixto, regularmente se aplican instrumentos que contengan elementos cuantitativos y cualitativos, o varios instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos” (p. 272). Por lo tanto, se trabajó con una encuesta y una entrevista a profundidad.

Encuesta: para recolectar la información, en una primera etapa, se utilizó esta técnica por medio de un cuestionario. Este se estructuró con base en una escala tipo Likert, donde se emplearon las siguientes categorías: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; pues permiten tener variaciones exactas sobre las opiniones de los sujetos. De forma individual, las personas docentes de matemáticas de la muestra seleccionada respondieron este cuestionario, con la finalidad de identificar cuáles son sus actitudes y creencias con respecto a la asignatura.

Para construir los ítems, se revisó la fundamentación teórica y algunos cuestionarios ya validados (Acosta y Alsina, 2017; Gamboa, 2014), otros fueron de creación propia o adaptados de otros instrumentos. Todos los ítems se redactaron según valoraciones positivas. Para medir el grado de acuerdo de las personas docentes sobre sus actitudes y creencias, se estableció una escala del 1 al 5 relacionada, para las opciones de respuesta desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”.

Los ítems de relacionados con *Actitudes hacia las matemáticas* se agruparon con respecto a sus tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Por su parte, las preguntas relacionadas con *Creencias hacia las matemáticas* se asociaron con las siguientes categorías: creencias sobre las matemáticas (visión instrumentalista, visión platónica, visión de resolución de problemas), creencias de los individuos respecto a sí mismos en matemáticas y creencias de los docentes hacia el talento matemático de los estudiantes.

Con respecto a la validez del instrumento, se realizó por medio del juicio de cuatro personas expertas y una prueba piloto. En el primer caso, se les entregó una lista con los ítems construidos y una guía para que calificaran cada uno de ellos. Se les solicitó evaluar los ítems según tres criterios: “incluir sin modificaciones”, “realizar modificaciones” y “no incluir en el instrumento”, y un apartado de observaciones.

Para el plan piloto, se seleccionó a 10 docentes de secundaria que laboraban para el MEP, totalmente externos a los de la muestra para evitar cualquier sesgo en la recolección de datos. Estos correspondían a cinco personas docentes con experiencia en Olcoma y otras cinco sin

ella. Estos no pertenecían a la región central de Heredia, pero sí laboraban en la gran área metropolitana (GAM).

Entrevista a profundidad: se realizó después de la aplicación del cuestionario, debido a que primero se identificaron y describieron tanto las actitudes como las creencias de las personas docentes de matemáticas. Se llevó a cabo una entrevista estructurada, que para Villalobos (2017) es “cuando se tiene un conjunto de preguntas establecidas” (p. 289). En este caso, se empleó un banco de 19 preguntas abiertas con base en la información suministrada por las personas docentes en el cuestionario. La finalidad de la entrevista fue extraer, abordar o clarificar la información que se obtuvo después de aplicar el cuestionario.

Para la aplicación de la entrevista, se consideró a tres colegios de las 10 instituciones que se tuvo de muestra, fueron seleccionados de acuerdo con la disposición de las personas participantes. En cada centro educativo, se entrevistó a un docente que habían participado en Olcoma y a uno que no habían tenido esta experiencia. La entrevista se realizó virtualmente, por medio de la plataforma Zoom, en la fecha y la hora acordadas con cada docente. La recolección de los datos se dio durante la pandemia causada por la Covid-19. Debido a esto, se trabajó de manera virtual, con el uso de herramientas como los cuestionarios de Google y las reuniones virtuales a través de Zoom.

Estrategias para el análisis de datos

Con ayuda de un software, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las respuestas dadas por las personas docentes. Se obtuvo porcentajes de respuestas, media aritmética y otros datos de interés para algunos de los ítems, con el fin de realizar comparaciones.

En el caso del promedio por ítem, se analizó de la siguiente forma, con base en lo expuesto por Cubillo et al. (2010), referenciado por Gamboa (2014):

- a) Si la media toma el valor exacto de 3, se considera que la actitud o creencia en el aspecto indicado es neutral (ni negativa ni positiva).
- b) Si la media es mayor que 3, la actitud o creencia es positiva o negativa (según el tipo de ítem). Para este caso se tomaron en cuenta dos rangos:

- se interpreta como positiva moderada o negativa moderada, según corresponda.

- se considera como muy positiva o muy negativa, según corresponda.

c) Si la media es menor que 3, la actitud o creencia es negativa o positiva (según el tipo de ítem). Para este caso se contemplaron dos rangos:

- se interpreta como negativa moderada o positiva moderada, según corresponda.

- se considera como muy negativa o muy positiva, según corresponda.

Para las creencias hacia las matemáticas, las dimensiones fueron: visión instrumentalista, visión platónica, visión de resolución de problemas. El valor numérico asignado a cada una fue el promedio obtenido a partir de los ítems relacionados. Con base en estas visiones, a la creencia sobre las matemáticas, se le asoció la visión de mayor promedio obtenida. Para la dimensión imagen, que posee relación directa con la creencia sobre los individuos respecto a sí mismos en matemáticas, el valor asignado a este fue el promedio obtenido a partir de los ítems relacionados.

Respecto a las dimensiones asociadas con las creencias, el valor asignado a cada una fue el promedio obtenido a partir de los ítems relacionados. Para el caso de las creencias de la persona docente de matemáticas hacia el talento matemático en las personas estudiantes, el valor numérico establecido a cada dimensión fue el promedio obtenido a partir de los ítems asociados con ellas.

Dada la cantidad de personas participantes, para analizar la normalidad de los datos, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk; mientras que para verificar si existían diferencias significativas, se aplicó la prueba de Wilcoxon, ambas con un nivel de significancia de 0,05.

El análisis de los datos de las entrevistas se hizo por medio del procedimiento de categorización de los datos recolectados a partir de una codificación abierta que, según Flick (2007), “trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos” (p. 193).

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el reporte, con el fin de referenciar a las personas docentes que participan o no en Olcoma, se utiliza docentes-Olcoma y docentes-NoOlcoma. No se hace mención al nombre de ninguna persona participante; se utilizan las abreviaturas E#-Olcoma y E#-NoOlcoma para referirse a algunas de ellas cuando corresponda.

Primeramente, para verificar la fiabilidad de las respuestas obtenidas según las preguntas expuestas en el cuestionario, se realizó el Alfa de Cronbach para cada categoría. El valor obtenido según las categorías que se emplearon para la investigación fue: actitudes, cantidad de ítems 15, Alpha de Cronbach 0,960; creencias, cantidad de ítems 28, Alpha de Cronbach 0,932.

El mayor valor teórico que Alpha podría alcanzar es 1, en general todo valor mayor a 0,80 se considera aceptable (García, González y Jornet, 2010). Por lo anterior, se podría decir que la fiabilidad del instrumento es aceptable.

Actitudes hacia las matemáticas

Componente cognitivo

Con base en los porcentajes de respuesta y el promedio obtenido para los ítems asociados al componente cognitivo, se pudo observar que en la mayoría de los ítems tanto docentes-Olcoma como docentes-NoOlcoma están totalmente de acuerdo.

Las personas docentes-Olcoma presentan un mayor consenso con respecto a que las clases de matemáticas estimulan el desarrollo académico de la mayoría de la población estudiantil. Además, consideran que no tienen problemas cuando se enfrentan a un tema en matemáticas y señalan que buscan actualizar sus conocimientos en la disciplina.

Al respecto, durante la entrevista, E2-Olcoma menciona que le encanta el aprendizaje de las matemáticas, y que siempre procura actualizarse mediante congresos y escuchando tanto diferentes posturas como metodologías para después ponerlas en práctica. No obstante, E2-NoOlcoma señala que siempre se encuentra en constante repaso, más cuando se enfrenta a matemáticas avanzadas, ya que siente seguridad con la mayoría de los temas

en matemáticas de secundaria. Además, las personas docentes-NoOlcoma expresan dificultad para participar en actividades extra debido a su carga laboral.

Por otro lado, las personas docentes-NoOlcoma presentan valoración positiva a sentirse más cómodos al trabajar con algunos temas en matemáticas que con otros; consideran que las matemáticas presentan un alto grado de dificultad para la comunidad educativa, aun cuando muestran compromiso en el estudio. Al respecto, E1-NoOlcoma y E2-NoOlcoma mencionan que todos pueden aprender matemáticas, pero algunos presentarán mayor dificultad que otros. Al contrario, E1-Olcoma y E2-Olcoma consideran que cualquier persona puede aprender matemática, pero que se le debe enseñar según su contexto, y que no todas las personas aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo.

Con base en los promedios obtenidos en el componente cognitivo, las personas docentes-Olcoma poseen una valoración más positiva que los docentes-NoOlcoma, pues tienen la confianza de resolver cualquier problema matemático, se muestran más anuentes a actualizar sus conocimientos y no tienen preferencia en algún tema. Sin embargo, al aplicar las pruebas de Shapiro-Wilk (supuesto de normalidad) y Wilcoxon (para determinar si existen diferencias), se obtuvo que no hay diferencias significativas entre los docentes que han participado en Olcoma con quienes no lo han hecho.

No obstante, en la entrevista, se pudo observar una diferencia de opinión entre docentes-Olcoma y docentes-NoOlcoma respecto al grado de dificultad de las matemáticas para la comunidad educativa. Las personas docentes-Olcoma enfatizan que cualquiera puede aprender matemática, pero que se debe incluir un contexto para motivar y tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Por su parte, las personas docentes-NoOlcoma consideran que a la mayoría de las personas se les dificulta aprender matemática aun cuando se muestran comprometidos.

Por tanto, con base en lo anterior, existe la posibilidad de que el desarrollo o manejo de la clase de ambas partes difiera en su metodología o en su forma de pensar acerca de la utilidad e importancia de la matemática como asignatura. Sin embargo, esto es solo una hipótesis que se debe profundizar con un estudio que incluya la

observación de aula, como parte de las técnicas para recolectar la información.

Componente afectivo

Para los ítems asociados al componente afectivo, solo un docente-NoOlcoma marcó estar totalmente en desacuerdo con cada uno. En contra parte, la mayoría de las respuestas de los docentes de ambas poblaciones se distribuyeron entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.

Ahora bien, si se engloban los porcentajes de respuesta obtenidos en cuanto estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, se obtiene que las personas docentes-Olcoma presentan una actitud más positiva en todos los ítems, pues tuvieron el promedio más alto. Sin embargo, al aplicar las pruebas de Shapiro-Wilk y Wilcoxon no hubo diferencias significativas entre los docentes que han participado en Olcoma con aquellos que no lo han hecho.

En general, se puede mencionar que a la persona docente-Olcoma le gusta resolver ejercicios de matemáticas cuya complejidad sea alta, investiga sobre temas en matemática y tiene seguridad al resolver problemas que requieran un componente matemático.

Al respecto, en la entrevista, E2-NoOlcoma menciona que le cuesta interpretar los problemas en algunos temas en matemática y da como ejemplo la estadística. Destaca que, si bien aplicar fórmulas no se le dificulta, debe repasar la interpretación para poder llegar a conclusiones con las personas estudiantes durante el momento de aprendizaje. También, E2-NoOlcoma menciona que “la matemática sigue siendo un poco algo mecánico, tratar de buscar recetas para dar solución a un problema” (E1-NoOlcoma, comunicación personal, 24 de agosto de 2021). No obstante, E1-NoOlcoma expresa que siempre le han gustado los ejercicios que presentan un reto para las demás personas.

Por su parte, los tres docentes-OLCOMA están conscientes de que no todos los ejercicios o problemas en matemática pueden ser resueltos de forma inmediata, además, señalan les gusta investigar sobre matemática en los casos necesarios.

Los datos parecen destacar que las personas docentes-Olcoma poseen más seguridad al resolver ejercicios matemáticos, debido a que están acostumbrados a trabajar

con ejercicios cuya complejidad es alta para otras personas y por su gusto por profundizar en temas de matemática. Según los datos recabados, las personas docentes-NoOlcoma recurren a un mayor uso de fórmulas para resolver un problema o concluir algún resultado.

Componente conductual

En los ítems asociados al componente conductual un docente-NoOlcoma marcó estar totalmente en desacuerdo en la mayoría de los ítems. Sin embargo, al englobar los porcentajes obtenidos en totalmente de acuerdo y en de acuerdo se observó que ambos grupos de docentes tenían actitudes positivas sobre el componente conductual, pero que hay una tendencia “más positiva” de los docentes-Olcoma, pues los promedios obtenidos para los ítems asociados fueron mayores. Sin embargo, al aplicar las pruebas de Shapiro-Wilk y Wilcoxon no se obtuvo diferencias significativas entre los docentes que han participado en Olcoma con quienes no lo han hecho.

Ahora bien, las personas docentes-Olcoma consideran que cuentan con la suficiente destreza, seguridad y motivación para aprender cualquier tema sin complicaciones o realizar alguna actividad relacionada con las matemáticas. Además, expresan tener seguridad para abordar cualquier tema con facilidad. Por ejemplo, E2-Olcoma asegura que los temas de enseñanza media no le representan mayor dificultad. Al contrario, E2-NoOlcoma menciona que debe repasar algunos temas en matemática para enseñarlos.

Una parte de las personas docentes-NoOlcoma expresa sentir inseguridad al trabajar en cualquier tema en matemáticas y poseer escasa motivación cuando asisten a alguna actividad matemática, por lo tanto, prefieren algunos temas. Por ejemplo, E3-NoOlcoma menciona que solo se siente cómodo al resolver problemas del plan de estudios de matemática para el área de secundaria. En general, las personas docentes-NoOlcoma indican que se les dificulta la participación de actividades, pues no están dentro del horario laboral.

Un pequeño porcentaje de las personas docente-NoOlcoma considera que ya han aprendido lo suficiente en matemática y que el interés por aprender temas nuevos se ha perdido. Por ejemplo, E2-NoOlcoma piensa que todos los temas en matemática ya están creados; esto

podría generar falta de interés hacia el aprendizaje de nuevos tópicos.

Las personas docentes-Olcoma y NoOlcoma concuerdan en que cualquier persona puede aprender matemática. Por ejemplo, El-Olcoma menciona que no todas las personas poseen la misma habilidad para aprender matemáticas, pero que, si se tiene una actitud adecuada y positiva hacia su aprendizaje, entonces cualquiera puede aprenderlas.

Los datos muestran que las personas docentes-Olcoma presentan una tendencia más positiva, pero no significativa, al enfrentarse a cualquier tema en matemática, aunque no lo hayan recibido durante su formación profesional.

Por tanto, se logra observar un mayor consenso en las personas docentes-Olcoma en cuanto a los ítems relacionados con el componente conductual de las actitudes. En general, les gusta aprender nuevos temas, sienten seguridad al trabajar con cualquier tema y se motivan al participar de actividades relacionadas con dicha asignatura. También, creen que cualquier persona puede aprender matemáticas y consideran que estas son importantes para las personas.

Clasificación según componente

Una vez analizadas las respuestas de docentes participantes por ítem, divididos entre quienes han participado en Olcoma y quienes no, se procedió a obtener el promedio de todos los ítems por componente, para realizar la clasificación correspondiente. Los datos se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Promedio de respuesta de los docentes que han participado en Olcoma con los que no, sobre el componente cognitivo, afectivo y conductual

Componente	Docentes	Promedio	Desviación estándar	Clasificación
Cognitivo	Olcoma	3,90	1,25	Positivo moderado
	No Olcoma	3,94	1,28	Positivo moderado
Afectivo	Olcoma	4,47	0,63	Muy positivo
	No Olcoma	4,07	1,26	Muy positivo
Conductual	Olcoma	4,54	0,76	Muy positivo
	No Olcoma	4,30	1,21	Muy positivo

Fuente: elaboración propia.

En general, para docentes-Olcoma y docentes-NoOlcoma se puede mencionar que las actitudes hacia las matemáticas, según los distintos componentes de estas, se pueden clasificar como positivas.

Ahora bien, en la Tabla 1 se puede visualizar que las personas docentes-NoOlcoma poseen un puntaje más alto en el componente cognitivo con respecto a los docentes-Olcoma. Esto en parte se da porque los docentes-NoOlcoma puntúan más alto en ítems relacionados con sentir afinidad o comodidad con ciertos temas en matemática, y consideran que las matemáticas pueden ser difíciles para las personas aun cuando muestran interés en la asignatura. Algo importante de observar es que la desviación estándar de los docentes-NoOlcoma es mayor comparada

con la de los docentes-Olcoma; es decir, estos últimos poseen menor dispersión hacia las respuestas recabadas en el cuestionario.

Al analizar el componente afectivo, se percibe que las personas docentes-Olcoma poseen un mayor promedio, debido a que presentan características como investigar más sobre temas de matemáticas; esto podría generar confianza al resolver cualquier problema.

Por último, al analizar las respuestas de las personas docentes para la variable componente conductual, se puede decir que existe una tendencia más positiva por parte de las personas docentes-Olcoma, pues cuentan con más motivación al participar de alguna actividad relacionada con la matemática. También, sienten

seguridad al resolver cualquier tema en matemática y les gusta aprender nuevos temas relacionados con la disciplina.

De lo anterior, se evidencia que las personas docentes-Olcoma destacan en las actitudes “más positivas”, debido a que desean fortalecer sus conocimientos, tienen seguridad hacia las matemáticas y están dispuestos a desarrollar más su perfil profesional. Aunado a lo anterior, al hacer las entrevistas, las personas docentes-Olcoma mencionan que si se quiere dar una enseñanza de calidad, se necesita un cambio constante de mentalidad, filosofía y analizar el contexto en el que se encuentran las personas estudiantes.

Como ya se indicó, para ambos grupos de docentes las actitudes son positivas; sin embargo, con base en los promedios, hay una tendencia más favorable en las personas docentes-Olcoma. Al aplicar la prueba de Shapiro-Wilk, se obtuvo que no se cumple el supuesto de normalidad; para verificar si existían diferencias significativas, se aplicó la prueba de Wilcoxon y se obtuvo que no hay evidencia de diferencias significativas en los docentes que han participado en Olcoma con quienes no lo han hecho. Las diferencias indicadas se presentaron, principalmente, en las opiniones expresadas en las entrevistas.

Creencias hacia las matemáticas

Visión instrumentalista

Al analizar el porcentaje de respuesta y promedio de cada grupo de docentes por ítem, se obtuvo que las personas docentes-Olcoma presentan un mayor promedio en ítems asociados a la importancia que tienen las matemáticas por su utilidad en la vida cotidiana y por permitir modelar situaciones reales. Sin embargo, al aplicar las pruebas de Shapiro-Wilk y Wilcoxon, se determinó que no hay evidencia para indicar diferencias significativas en los docentes que han participado en Olcoma con quienes no lo han hecho.

La mayoría de los docentes-Olcoma consideran que las matemáticas son útiles para resolver problemas. Al respecto, E2-Olcoma menciona, en la entrevista, la importancia de que una persona docente de matemática conozca el contexto donde labora, con la intención de poder realizar problemas que sean significativos para las personas estudiantes. También, las personas docentes-Olcoma

entrevistadas comparten que la matemática debe aportar para la sociedad y verse como una herramienta útil para la vida cotidiana.

En cambio, en la entrevista E2-NoOlcoma y E3-NoOlcoma mencionan que tratan de incorporar el contexto o nombre de sus estudiantes en los problemas matemáticos, con la intención de entretener y llamar su atención, pero se percibe que no se enfocan en la aplicabilidad y el uso que puede tener la matemática en la vida cotidiana. También, E1-NoOlcoma expresa que las condiciones dentro de un aula son complicadas, como para creer que las personas estudiantes pueden resolver problemas con facilidad y creatividad.

Por otro lado, las personas docentes-NoOlcoma presentaron creencias como que la matemática es un campo de manipulación de símbolos y números; en la entrevista, E1-NoOlcoma reafirma esa creencia. Además, señalan que la mayoría del trabajo en matemática consiste en aplicar fórmulas.

Al contrario, las personas docentes-Olcoma afirman que la matemática es una herramienta o ciencia que aporta para los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. En este sentido, E2-Olcoma menciona que es un proceso que puede ser intangible, pero que está presente.

Por tanto, los datos sugieren que las personas docentes-NoOlcoma tienen una alta percepción de que la matemática es metódica. Por el contrario, a las personas docentes-Olcoma les apasiona más una matemática aplicada y de razonamiento. La información recabada sugiere que ellas tienen mayor tendencia a considerar que la matemática es útil para resolver problemas del día a día, por lo cual, buscan incorporar el contexto cotidiano en sus clases para una mayor comprensión de la materia.

Visión platónica

En la visión platónica, las personas docentes-NoOlcoma evidencian mayor promedio en la creencia de que todos los temas en matemáticas ya están creados y nada más se puede construir. Además, creen que las personas docentes de matemática se muestran atentos e interesados ante las preguntas que formulan los estudiantes.

En las entrevistas, se obtuvo que E1-Olcoma y E2-Olcoma concuerdan en que se vive en una sociedad donde

puede existir una matemática sin descubrir, que los tiempos van cambiando y se puede investigar o redescubrir sobre nuevos temas. También, E1-Olcoma menciona: “Yo soy de los docentes que me gusta no tanto escucharlos, me gusta verlos también participar, que ellos se involucren en el trabajo, ya sea desde darme una solución a un problema como una idea para resolverlo” (E1-Olcoma, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

Por otro lado, E1-NoOlcoma y E2-NoOlcoma mencionan que la matemática se basa en patrones, así como que los principios y principales axiomas en matemática ya están creados. Además, E3-NoOlcoma menciona que la matemática “es un campo de estudio que le permite al ser humano razonar sobre el porqué de las cosas” (E3-NoOlcoma, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Tanto las personas docentes-Olcoma como las personas docentes-NoOlcoma se muestran interesados por las preguntas que realizan las personas estudiantes, pero las primeras enfatizan que por medio de las interrogantes pueden determinar la comprensión de la materia. Sin embargo, E1-Olcoma menciona que los cuestionamientos realizados algunas veces por el estudiantado no necesariamente son de la asignatura o no tienen que ver con la materia, lo cual desmotiva al profesor.

Por último, con base en la información recabada, se logra percibir una diferencia, aunque no significativa, entre docentes-Olcoma y NoOlcoma sobre la visión platónica de las matemáticas, ya que difieren en la forma de pensar y de concebirlas, lo cual podría estarse dando por la forma en que desarrollan la clase y por las metodologías que aplican. Esto se puede profundizar en futuras investigaciones.

Visión resolución de problemas

Con respecto a la visión de resolución de problemas, los docentes-NoOlcoma presentan mayor promedio. Este no tuvo diferencia significativa con respecto al otro grupo de participantes en la creencia asociada a estimular distintos procesos de solución durante las actividades propuestas en el aula; sin embargo, en las entrevistas, esto no se vio reflejado. También, este grupo cree que hay una sola forma de pensar la solución correcta de un

problema en matemática. Al respecto E1-NoOlcoma menciona:

Yo trato de que mis trabajos o mis exámenes tengan, digamos, tres niveles: un nivel que es superfácil donde cualquiera casi que lo podía contestar, un nivel intermedio que es en donde llega la mayoría y siempre habrá un problemita que va un poquito más allá. (E1-NoOlcoma, comunicación personal, 24 de agosto de 2021).

Por su parte, E2-NoOlcoma y E3-NoOlcoma buscan que sus problemas tengan diferentes tipos de niveles y que sean contextualizados, pero no enfatizan que estos admitan distintos procesos de resolución.

Por el contrario, según las entrevistas, tres docentes-Olcoma concuerdan en que les gusta estimular el razonamiento lógico en la resolución de problemas, y tienen como meta hacer que el estudiantado sea capaz de experimentar diferentes procesos de resolución y aumentar su participación en el aula. El docente E1-Olcoma señala:

Me encantan los problemas de razonamiento lógico, que tenga diferentes ejemplos, soluciones, que no solo sea una solución, que sean diferentes estrategias para llegarle la solución, (...) un problema no necesariamente tiene una única estrategia para llegarle a la solución, (...) independientemente del procedimiento del proceso que estén usando la cantidad de pasos o la forma como lo planteé en el problema, debería llegar a la misma solución. (E1-Olcoma, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

Por otro lado, la mayoría de las personas docentes-Olcoma y NoOlcoma están de acuerdo con que “a menudo explico los contenidos de matemáticas por medio de preguntas que realizo a los y las estudiantes”. Si se engloban los porcentajes de respuesta de totalmente de acuerdo y de acuerdo de este ítem, se puede visualizar que los docentes-Olcoma tienen mayor promedio que los docentes-NoOlcoma, aunque esta diferencia no resultó significativa.

De las entrevistas, se obtuvo que las personas docentes-Olcoma concuerdan con que las preguntas son necesarias durante el proceso de aprendizaje, pues permiten

profundizar más en un tema y les facilita inferir sobre el grado de entendimiento de la persona estudiante.

En consecuencia, los datos parecen sugerir que los docentes-NoOlcoma proponen problemas o ejercicios que poseen diferentes niveles de dificultad y contextualizados, sin necesariamente tener distintas formas de abordarlos. En cambio, los docentes-Olcoma proponen diferentes tipos de problemas para estimular diferentes procesos de resolución. También, se percibe que las personas docentes-Olcoma utilizan, con mayor frecuencia, el método de preguntas durante el desarrollo de la clase.

Por tanto, la información analizada sugiere que las personas docentes-Olcoma y NoOlcoma tienen distintas creencias sobre la resolución de problemas. En este caso, si se contrastan los porcentajes de respuesta para los ítems con lo obtenido en las entrevistas, se logra percibir una creencia “más positiva” de las personas docentes-Olcoma. Sin embargo, estas diferencias no fueron significativas.

Creencia respecto a sí mismo

Las personas docentes-Olcoma poseen promedios más altos en los ítems asociados a las creencias sobre sí mismos si se comparan con las personas docentes-NoOlcoma. Sin embargo, estas diferencias no resultaron significativas.

En una tendencia más positiva, las personas docentes-Olcoma piensan que cometer errores en matemática es parte del proceso de aprendizaje de la asignatura. En este sentido, E1-Olcoma menciona que la persona estudiante al equivocarse y ser corregido genera un aprendizaje.

Por otra parte, un porcentaje de las personas docentes-NoOlcoma cree que cometer errores no es importante para el aprendizaje de las matemáticas. Por ejemplo, los entrevistados E2-NoOlcoma y E3-NoOlcoma consideran que un buen docente puede cometer errores, pero, por el contrario, E1-NoOlcoma enfatiza que los estudiantes tienen mayor seguridad en las clases de matemáticas cuando el profesor casi nunca se equivoca.

Además, los datos sugieren que las personas docentes-Olcoma y NoOlcoma se consideran buenos en matemática. Las personas docentes-NoOlcoma presentan un puntaje mayor cuando se trata de confianza y seguridad

para temas propiamente de secundaria; en cambio los docentes-Olcoma muestran una creencia más positiva sobre su confianza para resolver cualquier problema matemático, y piensan que un excelente profesional es quien alienta, escucha y ayuda a las personas estudiantes a pensar por sí solos. Asimismo, consideran que un buen personal docente es aquel que sabe explicar. Al respecto, E1-Olcoma menciona que “un buen docente debe manejar bien la materia que está enseñando”. Además, señala varias cualidades de un buen docente: saber expresarse bien, ser bastante asertivo, y saber y buscar la mejor estrategia para mostrar las ideas o conocimientos.

Por otra parte, las personas docentes-NoOlcoma tienen una tendencia más positiva sobre el enunciado que expresa que un buen profesional es aquel que tiene un buen dominio técnico y aquel que resuelve la mayoría de los ejercicios en clase; consideran que entre más ejercicios se realicen mayor dominio del tema se va a tener.

Las personas docentes-Olcoma consideran de suma importancia el análisis y el razonamiento lógico durante el proceso del aprendizaje. Sin embargo, E1-Olcoma menciona que, en el sistema escolar, el currículo no lo deja plantear ejercicios para fortalecer dichas habilidades, que la persona estudiante debe tener su momento de práctica individual y que no ve necesaria la resolución de todos los ejercicios. En este sentido, E2-Olcoma señala que no basta con realizar todos los ejercicios, sino tener la habilidad y la disposición de transmitir el conocimiento o buscar diferentes formas de solución. También, expresa: “es bueno que un docente maneje los temas que va a dar, pero si tiene otros tipos de habilidades aportaría todavía más” (E2-Olcoma, comunicación personal, 12 de agosto de 2021).

Por tanto, los datos y las entrevistas sugieren que las personas docentes-Olcoma poseen un mayor consenso sobre la idea de que cometer errores es parte del aprendizaje. Además, destacan que un buen profesional docente es aquel que alienta y escucha a los estudiantes. También, consideran que tienen la suficiente confianza para poder resolver cualquier problema matemático que se les presente.

No obstante, un porcentaje de las personas docentes-NoOlcoma afirma que cuantos menos errores cometa un profesor, mayor seguridad brindará al estudiantado.

Aún más, considera que el dominio técnico y resolver todos los ejercicios en matemática son características de un buen profesional. Contrario a esto, la mayoría de docentes-Olcoma señala que es importante para la persona docente en matemática tener buen dominio técnico y resolver ejercicios, pero no más que saber desarrollar los conocimientos, así como emplear el razonamiento lógico y el análisis.

Promedio obtenido por las personas docentes hacia la creencia respecto a sí mismos

Según la Tabla 2, las personas docentes-Olcoma y NoOlcoma presentan una tendencia muy positiva hacia los ítems relacionados con la creencia sobre los individuos respecto a sí mismos en matemáticas.

Tabla 2. Promedio de respuesta de las personas docentes que han participado o no en Olcoma sobre la variable creencia de los individuos respecto a sí mismos en matemáticas

Dimensiones	Docentes	Promedio	Desviación estándar	Clasificación
Creencias de los individuos respecto a sí mismos en matemáticas	Olcoma	4,29	0,86	Muy positivo
	No Olcoma	4,15	1,37	Muy positivo

Fuente: elaboración propia.

Los datos parecen sugerir que las personas docentes-Olcoma tienen la creencia sobre sí mismos más positiva con respecto a las personas docentes-NoOlcoma, ya que en varias características prevalece un mejor puntaje. Sin embargo, al aplicar las pruebas de Shapiro-Wilk y Wilcoxon, no se obtuvo evidencia para indicar diferencias significativas en los docentes que han participado en Olcoma con quienes no lo han hecho.

Con respecto a las personas docentes-Olcoma se puede señalar que guían a la persona estudiante a pensar por sí misma y a tener claro que el error incentiva su aprendizaje. En este sentido, E1-Olcoma menciona: “hay una máxima en educación que dice que del error se aprende” (E1-Olcoma, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021). Aunado a lo anterior, expresan que si bien cualquier docente se puede equivocar, con la experiencia se adquiere seguridad.

Además, consideran que es necesario realizar varios ejercicios o problemas en matemática siempre y cuando tengan distintas formas de resolución. Enfatizan que un profesional de matemática debe ser especialista en su materia y tener la confianza para resolver cualquier problema. Al respecto, E1-Olcoma expresa: “un docente tiene que manejar la materia que está impartiendo” (E1-Olcoma, comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

Por otra parte, E1-NoOlcoma menciona que algunas veces prefiere ser buena conductista al enseñar matemática, por lo tanto, cree que no necesariamente guía al estudiante a pensar por sí mismo. También, considera que la persona docente puede equivocarse, pero entre menos errores tenga, más seguridad crea a las personas estudiantes. Igualmente, las personas docentes-NoOlcoma reconocen que utilizan ejercicios de diferentes niveles de dificultad en sus clases, pero no experimentan formas de resolución variadas y concuerdan en que la persona docente debe ser buena en su asignatura.

Creencias respecto al talento matemático

Con respecto al talento matemático, las personas docentes-NoOlcoma presentan un promedio mayor, aunque no resultó ser significativo, respecto a las personas docentes-Olcoma.

Por ejemplo, para la pregunta sobre si es *fácil percibir cuando un estudiante tiene talento matemático*, el porcentaje de respuesta positiva de docentes-NoOlcoma es mayor que docentes-Olcoma. También, para “Creo que la persona estudiante con talento matemático es el que tiene mejor rendimiento académico”, se obtuvo que el porcentaje de respuesta positiva de docentes-NoOlcoma está por encima de docentes-Olcoma. Sin embargo, al contrastar por medio de las entrevistas se

puede considerar que los docentes, en general, poseen una creencia positiva.

Sobre esta última idea, en las entrevistas se obtuvo que E2-NoOlcoma, por ejemplo, considera que la persona estudiante con talento matemático es quien saca cien en las calificaciones. En general, los datos sugieren que las personas docentes-NoOlcoma perciben el talento matemático a parit del rendimiento académico del estudiante. Esta podría ser una justificante del porqué visualizan el talento matemático de manera fácil (se basan en un número y no necesariamente en habilidades).

Se logra observar, por parte de las personas docentes-Olcoma, que la percepción del talento matemático consiste en analizar como el estudiantado se expresa, prestar atención a las actitudes que poseen durante el desarrollo de una clase, y estudiar las destrezas y habilidades que poseen hacia la matemática mediante la resolución de problemas. Esta forma de concebir el talento matemático podría explicar, en parte, las diferencias de opinión entre docentes Olcoma y NoOlcoma en los ítems del cuestionario. Sobre la percepción del talento matemático, se debe profundizar en futuras investigaciones.

Ahora bien, los docentes-Olcoma consideran que el alumnado con talento matemático progresa individualmente y puede lograr el éxito sin ninguna ayuda. En este sentido, en las entrevistas E1-Olcoma y E2-Olcoma expresaron que algunas personas estudiantes con talento matemático son autosuficientes y logran desarrollar sus habilidades por sí mismas.

Además, indican que, a través de preguntas, las personas docentes pueden identificar el talento matemático de las personas estudiantes, y percibir su pensamiento crítico y analítico, así como sus ideas creativas, avanzadas y abstractas. Por consiguiente, las personas docentes-Olcoma concuerdan en que las personas estudiantes con talento matemático suelen presentar diferentes actitudes dentro del aula, por lo general, buscan diferentes soluciones a cualquier problema, tienen capacidad de razonar de forma diferente al resto del estudiantado, realizan preguntas fuera de lo común, quieren saber más de la materia y se mantienen analizando o participando activamente durante una clase. Por su parte, las personas docentes-Olcoma tienen mayor afinidad por aquellos problemas que ponen a prueba a las personas estudiantes y esperan

que estas se tomen el tiempo necesario para razonar y argumentar.

Por otro lado, las personas docentes-NoOlcoma poseen un porcentaje de respuesta más alto con respecto a las personas docentes-Olcoma sobre las afirmaciones de que el talento matemático puede ser desarrollado en el ámbito académico o que es innato. Esto se refuerza con la entrevista a E2-NoOlcoma y E3-NoOlcoma, quienes apoyan la idea de que todas las personas pueden aprender matemática, y que por medio de recursos y técnicas adecuadas se pueden fortalecer algunas habilidades matemáticas durante el desarrollo académico.

También, para la afirmación “La persona con talento matemático es aquella que termina más rápido todos los problemas matemáticos”, las personas docentes-NoOlcoma presentan una creencia más positiva, aunque no es significativa, con respecto a las personas docentes-Olcoma. Sin embargo, se obtiene, a través de las entrevistas, que las personas docentes-NoOlcoma realizan, en su mayoría, problemas en los cuales se requiere procedimientos rutinarios para la resolución, mientras que las personas docentes-Olcoma se enfocan más en problemas con distintos procesos de solución.

Por último, sobre el ítem “La persona estudiante con talento matemático suele aburrirse en las clases de matemática”, el porcentaje de respuesta para ambos grupos de docentes es similar. Sin embargo, como ya se mencionó, en las entrevistas se logra percibir que las personas docentes-NoOlcoma realizan problemas más mecánicos, lo cual podría generar pérdida de interés en los estudiantes. Por ejemplo, E2-NoOlcoma indica que asigna problemas extra, de la misma materia, para la población estudiantil que termina rápido los ejercicios, lo cual podría generar saturación.

Se logra percibir que las personas docentes-Olcoma, algunas veces, realizan problemas con mayor dificultad, por lo tanto, el estudiantado que no posea talento matemático o que no se considere “bueno en matemática” podría perder interés al no poder resolverlos; contrario de quienes sí posean ciertas habilidades para el estudio de la materia.

Con base en lo anterior, la creencia hacia el talento matemático presenta algunas diferencias entre docentes-

Olcoma y NoOlcoma, pues poseen una distinción hacia el uso y la importancia de la resolución de problemas, así como que las características asociadas a una persona con talento matemático son distintas. No obstante, concuerdan en que la persona estudiante con talento matemático puede aburrirse en clases, aunque esto podría derivarse de aspectos metodológicos y no por disgusto hacia la materia. Para identificar al estudiantado con talento matemático, los docentes-Olcoma toman como referencia las habilidades, mientras que los docentes-NoOlcoma, las notas obtenidas en las evaluaciones.

CONCLUSIONES

En general, se analizaron las características de las personas docentes de matemáticas que participaron en el estudio. La clasificación se hizo con base en las preguntas realizadas en el cuestionario, los promedios obtenidos en cada ítem y categorías, así como en las entrevistas. El asocio de una característica a un grupo específico se dio porque el promedio fue más alto (“más positiva”) con respecto al otro. Como se mencionó, ambos grupos de docentes presentan, en general, actitudes y creencias positivas, pero al obtener el promedio y los porcentajes de respuestas, en algunos ítems estas fueron mayores en un grupo que en el otro. Estas diferencias no resultaron significativas y los datos se complementaron con la opinión de las personas docentes durante las entrevistas.

A manera de resumen, las personas docentes-Olcoma destacan a nivel de actitudes en el componente cognitivo, afectivo y conductual, y en las creencias resaltan en aspectos relacionados con la resolución de problemas, sobre sí mismos y en talento matemático. Por su parte, las personas docentes-NoOlcoma sobresalen en la creencia instrumentalista y en la platónica relacionada con la matemática.

A nivel de actitudes, las personas docentes-Olcoma actualizan su conocimiento matemático constantemente y les gusta investigar para innovar en sus clases. Además, expresan que cualquier persona puede aprender matemáticas si se lo propone y consideran que las matemáticas son un estímulo para el desarrollo académico del estudiantado. Tienen seguridad y confianza para resolver problemas de cualquier tema en esta asignatura, pero son conscientes de que los problemas no necesariamente se

resuelven rápido. Por último, disfrutan y muestran interés por participar en actividades relacionadas con las matemáticas.

Ahora bien, con respecto a las creencias, las personas docentes-Olcoma consideran que las matemáticas son útiles para la vida cotidiana y que, a partir de ellas, se pueden modelar situaciones reales. Además, creen que hay matemáticas por descubrir y que no es solamente un campo de manipulación de símbolos. También, consideran importante utilizar problemas contextualizados para motivar e incrementar el interés hacia la asignatura, de manera que proporcionan problemas con distintos procesos de solución para fomentar el razonamiento lógico dentro de sus clases.

Asimismo, las personas docentes-Olcoma creen que las matemáticas se pueden explicar mediante preguntas generadoras. Si bien conciben que una buena persona profesional en matemáticas debe ser excelente en dicha asignatura, puede cometer errores. Además, saben escuchar e interpretar las dudas de las personas estudiantes.

Aunado a lo anterior, las personas docentes-Olcoma perciben que las personas con talento matemático son quienes piensan de forma crítica y analítica; generan ideas creativas, avanzadas y abstractas; y se ven seducidas por los problemas matemáticos fuera de lo común, de lo contrario pueden aburrirse. Consideran que el talento matemático se puede fortalecer en el ámbito académico, aunque cada persona ya lo tiene, y determinar mediante las preguntas que se realizan a las personas estudiantes y las actitudes que poseen en el aula.

Por otro lado, a nivel de actitudes, se describe a la persona docente-NoOlcoma como un profesional que considera las matemáticas difíciles para las personas estudiantes, aún cuando muestran un compromiso hacia la asignatura; no obstante, piensan que las matemáticas pueden estimular el desarrollo académico del estudiantado. Además, sienten más comodidad al trabajar con algunos temas en matemáticas que con otros, y consideran que tienen dominio y seguridad al abordar el contenido matemático necesario para impartir clases en secundaria.

En cuanto a las creencias, las personas docentes-NoOlcoma consideran que las matemáticas son importantes para la vida cotidiana. Sin embargo,

creen que la mayoría de los temas en matemáticas ya están creados. También, las consideran un campo de manipulación de fórmulas y símbolos, por tanto, que los problemas tienen solo una forma de resolverse. Asimismo, estos docentes realizan problemas con diferentes niveles de dificultad, utilizan problemas contextualizados, consideran que cualquier persona puede aprender matemáticas y que un buen profesional docente es aquel que resuelve todos los ejercicios en matemáticas, siente empatía por las personas estudiantes y se considera hábil en la asignatura.

Con respecto al talento matemático, las personas docentes-NoOlcoma piensan que se puede percibir fácilmente, pues consideran que la persona estudiante con esta habilidad posee buenas calificaciones, es decir, relacionan el talento matemático con el rendimiento académico. Además, consideran que la persona estudiante con talento matemático, por lo general, termina rápido los ejercicios, posee pensamiento creativo, avanzado y suele aburrirse en clase. Por último, mencionan que el talento matemático es innato, pero que también se puede desarrollar durante el ámbito académico.

Los resultados obtenidos permiten observar algunas diferencias en el dominio afectivo de docentes-Olcoma y NoOlcoma, que podrían asociarse con la participación en el proyecto de Olimpiadas Costarricenses de Matemática. Esto porque participar en Olcoma implica, para la persona docente, el estudio de temas matemáticos que no son propios de secundaria, con un nivel de complejidad y exigencia más alto.

La participación en Olcoma es decisión de la persona docente. Por ello, las actitudes y creencias hacia las matemáticas, así como el talento matemático del profesorado podrían estar relacionados con su interés de involucrarse en este proyecto y capacitar al estudiantado. Sobre estos temas se debe realizar más investigación. El propósito de estos resultados es dar insumos para profundizar en el dominio afectivo de la persona docente de matemáticas y su concepción sobre el talento matemático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, G., Mena, A., Rodríguez, M. R., Golbach, M., Rodríguez, M. y Galindo, G. (2010). *¿La actitud hacia la matemática influye en el rendimiento académico?* En P. Lestón (Ed.), *Acta latinoamericana de matemática educativa* (pp. 75-83). DF, México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Acosta, Y. y Alsina, Á. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números*, 94, 71-92. Recuperado de <http://www.sinewton.org/numeros/>
- Blanco, L. J. (2012). Influencias del dominio afectivo en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. En N. Planes (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 171-185). Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Blanco, L. J., Caballero, A., Piedehierro, A., Guerrero, E. y Gómez, I. (2010a). El dominio afectivo en la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de investigaciones locales. *Campo abierto*, 29(1), 13-31. Recuperado de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2960/0213-9529_2010_29_1_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blanco, L. J., Guerrero, E., Caballero, A., Brígido, M. y Mellado, V. (2010b). The affective dimension of learning and teaching mathematics and science. En M. Caltone (Ed.), *Handbook of lifelong learning developments* (pp. 265-287). España: Nova Science Publisher.
- Blanco, L.J., Guerrero, E., Caballero, A., Brígido, M. y Mellado, V. (2010c). The affective dimension of learning and teaching mathematics and science. En M. P. Caltone (Ed.), *Handbook of lifelong learning developments* (pp. 265-287). New York: Nova Science Publishers.
- Campos, E. D. F. (2008). Creencias y matemáticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, (4), 9-27. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6900/6586>
- Casis, M. (2018). *Dominio afectivo y educación matemática*. Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.

- Casis, M., Castro, N. R. y Martínez, E. C. (2017). Motivación, autoconfianza y ansiedad como descriptores de la actitud hacia las matemáticas de los futuros profesores de educación básica de Chile. *PNA*, 11(3), 181-203.
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Marín et al. (Eds.), *Investigación en educación matemática XV* (pp. 99-116). Ciudad Real, Colombia: SEIEM.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial McGraw Hill.
- Donoso, P. (2015). *Estudio de las concepciones y creencias de los profesores de educación primaria chilenos sobre la competencia matemática* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/42049>
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. En P. Ernest (Ed.), *Mathematics teaching: the state of the art* (pp. 249-254). London, Inglaterra: Falmer Press.
- Esnal, M. J. C., Pascual, R. C., y Cuesta, P. L. (2010). Cambiar las actitudes hacia las matemáticas resolviendo problemas. Una experiencia en formación del profesorado de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (22), 65-76.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gamboa, R. (2014). *Relación entre la tendencia didáctica del profesor de matemáticas y la formación de las actitudes y creencias hacia la disciplina de estudiantes de décimo año en tres colegios académicos públicos diurnos de la región educativa de Heredia* (Tesis doctoral, Universidad Estatal a Distancia). Recuperado de <https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1651>
- García, R., González, J. y Jornet, M. (2010). *SPSS: Análisis de fiabilidad: alfa de Cronbach*. Grupo de innovación educativa. Universitat de Valencia. Recuperado de https://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2(1), 15-32.
- Gómez I. M. (1997). *Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social. Las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <https://docta.ucm.es/entities/publication/e8d25ecc-32e0-489d-bc84-2b690e42b82c>
- Gómez, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid, España: Narcea.
- Gómez, I. M. (2002). Cuestiones afectivas en la enseñanza de las matemáticas: una perspectiva para el profesor. En L. C. Contreras y L. J. Blanco (Eds.), *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: una mirada a la práctica docente* (pp. 23-58). Cáceres, España: Universidad de Extremadura.
- Gómez, I. M. (2003). La tarea intelectual en matemáticas afecto, meta-afecto y los sistemas de creencias. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 225-247.
- Gómez, I. M. (2009). Actitudes matemáticas: propuestas para la transición del bachillerato a la universidad. *Educación Matemática*, 21(3), 5-32.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Maroto, A. (2015). *Perfil afectivo-emocional matemático de los maestros de primaria en formación* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16201>
- Martínez (2008). Actitudes hacia la matemática. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 9(1),

- 237-256. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/410/Resumenes/Resume_41011135012_3.pdf
- Mato, M. D. y De la Torre, E. (2010). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. *PNA*, 5(1), 25-36. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/656/1/Mato2010Evaluacion.pdf>
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education. A reconceptualization. En D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan Publishing Company.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). (2012). *Programas de estudios de matemática I y II ciclo de la educación primaria, III ciclo de educación general básica y educación diversificada*. San José, Costa Rica: MEP.
- Padrón, O. (2013). Las creencias en la educación matemática. *Educare*, 17(57), 235-243.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307-332.
- Programa Estado de la Nación. (2017). *Sexto informe del Estado de la Educación*. Recuperado de http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/665/804.%20Sexto%20Informe%20del%20Estado%20de%20la%20Educaci%3%b3n_VI%20Informe%20Estado%20de%20la%20Educaci%3%b3n%202017_Libro%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, D. (2008). Las creencias en la matemática. *Memoria del VI Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario*. Congreso llevado a cabo en la Asociación de Pedagogos en la universidad de La Habana, Cuba.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre la enseñanza y aprendizaje en los docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2012). *Challenges in basic mathematics education*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191776_eng
- Villalobos, Z. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: Cuantitativos, Cualitativos y mixtos*. San José, CR: EUNED.

SOOT un análisis de caso de mujeres y videojuegos

Recibido: 13 de febrero, 2024

Aceptado: 24 de mayo, 2024

Por: Adriana Céspedes Vindas¹, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4483-6796>

Yanet Martínez Toledo², Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-2265>

Rodolfo Mora Zamora³, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9128-5651>

Resumen

La forma en la que ciertos grupos son representados en medios audiovisuales es importante. Los videojuegos, como recurso multimedia inmersivo, no escapan a estereotipos de género. Este artículo tiene por objetivo describir la metodología para la construcción de personajes del videojuego costarricense SOOT. Para realizar esto, se siguió un proceso metodológico de recopilación y teoría en el tema en el área narrativa. Posteriormente, a través de ejemplos tomados del videojuego, se describe la metodología de diseño, una mezcla propia derivada de los modelos de Ellis y Bratman. Además, desde la perspectiva narrativa se trabajan los arquetipos de los personajes femeninos, del juego y el viaje del héroe en los personajes principales. Es importante explorar más el tema con otros casos de estudio para mejorar las representaciones no solo de mujeres sino de otras minorías en videojuegos.

- 1 Científica en computación de la Universidad de Costa Rica. Licenciada en Ingeniería Informática con énfasis en Administración de proyectos. Cuenta con una especialización en Data Science. Trabajó como docente de la carrera de Ingeniería en Computación del Instituto Tecnológico de Costa Rica y en entidades financieras como analista en computación. Actualmente se desempeña como investigadora del Laboratorio de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNED donde participa de proyectos de geo informática, análisis de redes, ciencia ciudadana y mujeres en STEM. Contacto: acespedesv@uned.ac.cr
- 2 Doctora en Estudios de la Sociedad y la Cultura. Investigadora del Centro de Investigación en Comunicación desde 2013 donde ha trabajado las narrativas mediáticas de la violencia contra las mujeres. Además, investiga sobre violencia online contra mujeres en el ejercicio político. Es investigadora en el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) de la Universidad de Costa Rica, desde 2017 donde desarrolla investigación sobre Brecha Digital de Género en Costa Rica. Es docente de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva donde imparte cursos de Comunicación Inclusiva. Junto con investigadoras de Argentina y Costa Rica forma parte del Equipo Coordinador del Grupo de Interés Comunicación, Género y Diversidades del Congreso Latinoamericano de Investigación en Comunicación, ALAIC. Contacto: yanet.martinez_t@ucr.ac.cr
- 3 Científico en computación de la Universidad de Costa Rica. Profesor de la carrera de Ingeniería en Computación del campus San José del Instituto Tecnológico de Costa Rica, desarrollador de videojuegos en la empresa costarricense Ceiba Software and Arts. Además, es uno de los miembros fundadores de la CIDeV (Comunidad Interuniversitaria de Desarrolladores de Videojuegos) y miembro fundador y directivo de ASODEV (Asociación de Desarrolladores de Videojuegos). Investiga sobre metodologías formales para el diseño de juegos. Contacto: rod mora@itcr.ac.cr

Adriana Céspedes Vindas, Yanet Martínez Toledo, Rodolfo Mora Zamora. SOOT un análisis de caso de mujeres y videojuegos. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

videojuego, arquetipos, narrativas, género.

KEY WORDS:

video game, archetypes, narratives, genre.

SOOT a Case Study on Women and Video Games

Abstract

The way in which certain groups are represented in the audiovisual media is important. Video games, as an immersive multimedia resource, are not exempt from gender stereotypes. The purpose of this article is to describe the methodology to create characters for the Costa Rican video game SOOT. To do this, a methodological process of compilation and theory on the subject in the narrative area was followed. Then, using examples from the video game, the design methodology is described, a mixture derived from Ellis and Bratman's models. In addition, the archetypes of the female characters, the game, and the hero's journey among the main characters are explored from a narrative perspective. It is important to explore more this topic with other case studies to improve the representation not only of women but also of other minorities in video games.

INTRODUCCIÓN

Los videojuegos son productos interactivos e inmersivos. De su construcción participan varias disciplinas como el arte, la programación, la música, la narrativa, entre otras. Por ello, su análisis también debe ser interdisciplinario. El trabajo en equipo es fundamental porque mejora los resultados y ayuda a gestionar la complejidad del producto como tal y sus múltiples aristas. La interdisciplinariedad es muchas veces vista como un ideal, pero tiene una larga historia en el tema de juegos (Crookall, 2000).

Entendemos interdisciplinariedad como las actividades que se yuxtaponen, aplican, combinan, sintetizan, integran y trascienden dos o más disciplinas (Huutoniemi, Thompson, Brunn y Hukinen, 2010). El objetivo de este artículo es describir la metodología de diseño de personajes que se empleó en el videojuego SOOT, al considerar su dimensión narrativa y arquetípica. Para esto, se hace un análisis interdisciplinario desde la narrativa y el juego propiamente como producto. Para esto, la forma en la que ciertos grupos son representados en medios audiovisuales es transcendental.

Los videojuegos, como recurso multimedia inmersivo, no escapan a estereotipos de género. En esa línea, este texto pretende describir la metodología para construcción de personajes del videojuego costarricense SOOT. Para realizarlo, se siguió un proceso metodológico de recopilación y teoría en el tema en el área narrativa. Posteriormente, a través de ejemplos tomados del videojuego, se describe la metodología de diseño, una mezcla propia derivada de los modelos de Ellis y Bratman. Además, desde la perspectiva narrativa se trabajan los arquetipos de los personajes femeninos del juego y el viaje del hé-

roe de los personajes principales. Es importante explorar más el tema con otros casos de estudio, para mejorar las representaciones no solo de mujeres sino de otras minorías en videojuegos.

ABORDAJE CONCEPTUAL

Desde los estudios de género y feministas se ha venido realizando una crítica a los videojuegos (VJ) en dos sentidos fundamentales: 1) la representación de las mujeres en los VJ y 2) la participación de las mujeres como parte de la comunidad *gamer* (Fernández, 2014). Entre los hallazgos fundamentales se encuentran: 1) las comunidades de *gamers* son espacios masculinizados, en los que las mujeres aparecen de manera tangencial; 2) existe una división sexual de la oferta de videojuegos que tiende a reproducir estereotipos de género, al asignar a las mujeres colores, temas y caracteres feminizados; y 3) el tipo de representación de las mujeres que se favorece en los VJ no contribuye a que las mujeres *gamers* se identifiquen con los personajes o con sus arcos narrativos (Perry, 2012).

En esta investigación colocamos la atención en la representación de las mujeres en el VJ SOOT, con la intención de conocer su diversidad y representaciones. Para ello, se incluye la perspectiva interseccional como herramienta teórico-metodológica. La interseccionalidad como categoría permite entender cómo se articulan

las relaciones de opresión/privilegio atravesadas por la diferencia sexual, de género, racial y de clase en un contexto en el que articulan la dominación patriarcal moderna/colonial. Además, visibiliza tanto los aspectos de relaciones de dominación como

la agencia de las mujeres para construir relaciones significativamente transformadoras en un contexto como el antes descrito (Martínez y Tristán, 2022, p. 241).

En otras palabras, esta investigación indaga no solo en las formas en que se construyen las mujeres como personajes, sus historias, motivaciones y características personales, sino también en cómo se producen las relaciones de poder, jerarquías y procesos de negociación entre ellas y los demás personajes del VJ.

DIMENSIÓN NARRATIVA DE LOS VIDEOJUEGOS: EXPERIENCIA INTERACTIVA Y EMOCIONAL

En 2002, el autor y diseñador de juegos profesional Greg Costikyan publicó un artículo en el cual criticó duramente el lenguaje usado en la industria de videojuegos para describir y evaluar los productos que conocemos como “juegos”. Parafraseando a Costikyan: el término *gameplay* se ha vuelto ubicuo en el campo. Se habla de *gameplay* como si fuera una cosa mágica, mística que los juegos necesitan poseer. Los diseñadores de juegos gustan pintarse como “personas que comprenden el *gameplay*”, para diferenciarse de los programadores y los artistas. Pero lo cierto es que pocos comprenden el concepto, porque *gameplay* es un término nebuloso y bastante inútil (Costikyan, 2002). En la actualidad, se sigue usando como un término sombrilla que hace referencia al carácter interactivo del juego. También ha aparecido en la jerga popular el término *gamefeel*, igualmente nebuloso, para evaluar el producto lúdico.

Para combatir este fenómeno, Costikyan (2002) hace un llamado a elaborar un lenguaje crítico para la industria del videojuego. Empieza con su propia definición de juego como una estructura interactiva de significado endógeno, en la cual la persona jugadora debe esforzarse por alcanzar un objetivo (Costikyan, 2002). La estructura interactiva consiste en que el estado del juego debe poder ser modificado por las decisiones de la persona jugadora. El juego además debe poder tener múltiples estados finales, que usualmente se clasifican en dos tipos: victoria y derrota. Un juego interactivo puede tener múltiples condiciones de victoria y de derrota. No obstante, una estructura interactiva que solo tiene un estado terminal no se consideraría un juego bajo esta estricta definición.

El significado endógeno se refiere a los recursos disponibles en el juego. Como parte de la construcción del sistema, el juego debe tener recursos que la persona jugadora puede adquirir, gastar o arriesgar. Existen muchos tipos, tales como sistemas internos de economía, puntos de victoria, puntos de vida, tiempo de juego, etc. Estos recursos son válidos únicamente en el sistema interno de juego, no tienen ningún valor en el mundo real. El concepto de juego está intrínsecamente asociado a un reto y al esfuerzo que debe realizar la persona jugadora para alcanzar determinado objetivo. Este reto puede ser de muchos tipos, el autor Noah Falstein (2004) propone que el juego es una estrategia evolutiva que nos ayuda como individuos y como sociedad a desarrollar habilidades necesarias para la supervivencia, en entornos seguros. Para Falstein (2004), existen tres tipos de retos: físico, mental y social.

Alcanzar un objetivo implica que el sistema debe comunicar este a la persona jugadora para que lo persiga. Los objetivos de juego están asociados a las condiciones de victoria y derrota. Si estos son claros, el jugador puede evaluar sus decisiones y su desempeño.

La definición de juego de Costikyan nos permite delimitar el concepto a un tipo especial de estructura interactiva, a la que podemos llamar el juego estructurado (2002). Esta definición no invalida otras estructuras, pero sí ayuda a establecer límites claros de qué es un juego en contraste con otros tipos de actividades.

Desde la perspectiva del diseño, la definición formal de Costikyan (2002) permite comprender las propiedades y restricciones que debe tener el producto interactivo para calzar en la definición de juego, aunque no elabora los procesos de construcción. Para esto, el mismo Costikyan se refiere a la taxonomía de Marc LeBlanc propuesta públicamente por primera vez en su taller *Game Design and Tuning Workshop* en 2002 (LeBlanc, 2002, diapositiva 25) y sistematizado tiempo después en el artículo donde se describe el MDA Framework (Hunicke, LeBlanc y Zubek, 2004). En este documento, se estructura el proceso de diseño de juego en tres capas:

- **Las mecánicas** son las reglas y elementos concretos que se construyen para poder jugar.

- **Las dinámicas** son los comportamientos que el sistema tiene cuando está en funcionamiento.
- **Las estéticas** son las expresiones emocionales que el jugador experimenta mientras juega.

Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004) señalan que cualquier juego puede clasificarse por sus expresiones emocionales en una de varias estéticas propuestas en su taxonomía. De la versión revisada presentada por Mora-Zamora, Brenes-Villalobos y Durán (2020), se pueden extraer las definiciones de dos estéticas que se consideran relevantes para este artículo:

- **Acertijo:** el juego como reto intelectual se basa en la resolución de problemas y detección de patrones. Este tipo de juegos demanda alta concentración y atención al detalle de parte del jugador. Favorece el razonamiento lógico y el pensamiento lateral, y crea en el jugador tensión durante el tiempo que tarda en analizar el reto, así como catarsis cuando el sistema reconoce su solución (Mora-Zamora, Brenes-Villalobos y Durán, 2020).
- **Narrativa:** el juego como una historia está presente en juegos que tienen un guion escrito con eventos claramente definidos. Favorece una estructura lineal o ramificada que limita la progresión del juego y le da un ritmo marcado por el progreso de la historia por encima del ritmo establecido por los pilares de juego. En los juegos de narrativa es común que se definan personajes altamente detallados con personalidades complejas y voz propia. En estos, los personajes no necesariamente son avatares del jugador, sino que tienen sus propios objetivos y arcos dramáticos, por lo tanto, el jugador adopta un rol de testigo, en lugar de protagonista (Mora-Zamora, Brenes-Villalobos y Durán, 2020).

Según Lindley (2005) los videojuegos como narrativa se caracterizan por la integración de diferentes formas de interactividad que incluyen la selección por parte de las personas jugadoras de diferentes opciones simples, pero también selecciones secuenciales y la integración de sustratos de selección que forman parte del hilo narrativo. Este mismo autor plantea diferencias narrativas entre las estructuras no interactivas y las interactivas tanto en la construcción de la historia como en el discurso.

ARQUETIPOS Y NARRATIVAS PARA COMPRENDER LOS VIDEOJUEGOS

Los arquetipos en tanto categoría de análisis provienen de la teoría psicoanalítica de Jung (1970) en el contexto de la observación clínica y la disolución sobre el inconsciente colectivo. Para este autor, las personas emplean de manera inconsciente modelos mentales basados en una red de imágenes mitológicas y pensamientos ancestrales comunes.

Siguiendo esta tradición teórica, Faber y Mayer (2009) construyen una teoría que considera que los arquetipos a) constituyen caracteres en una historia; b) son representados psicológicamente como modelos mentales y prototipos; c) generalmente crean respuestas emocionales intensas; d) operan en un nivel automático e inconsciente; y e) son fácilmente aprendidos y ampliamente reconocibles en el marco de patrones culturales (p. 308). La teoría de los neoarquetipos los concibe en su vínculo entre la creación de imágenes mentales y su relación con las emociones. Esto, en un contexto cultural dado, tiene el poder de funcionar como un ente cultural que permite naturalizar ciertas conductas y prototipos, para aceptarlos como parte de una “normalidad” social que se nos presenta como predeterminada. Faber y Mayer (2009) construyen, a partir de los distintos abordajes teóricos de los arquetipos, una tabla modelo:

Tabla 1. Arquetipos según teoría de neoarquetipos

Arquetipo	Definición
Cuidador/Cuidadora	Representa el cuidado, la compasión y la generosidad. Suele ser una figura protectora, devota y sacrificada. Relativa a una figura parental. Usualmente benevolente, amistosa y confiable.
Creador/Creadora	Representa la innovación, lo artístico e inventivo. A veces se muestra como una figura soñadora y poco sociable, que busca la novedad y la belleza como estándares estéticos. Privilegia la calidad sobre la cantidad. Es una figura enfocada en sus objetivos.
Persona común	Representada como persona de clase trabajadora, perseverante, ordenada; en ocasiones cínica, cuidadora y realista, aunque en otras desilusionada.
Explorador/Exploradora	Representa la independencia, la aventura. Frecuentemente solidaria y de espíritu indomable. Observa a su entorno y a sí mismo/misma. Vive en constante movimiento.
Héroe/Heroína	Representa la valentía y el ímpetu guerrero. Rol rescatador. Siente la necesidad de enfrentar obstáculos para mostrar su valía. Representa simbólicamente al caza dragones y es la síntesis de la fortaleza humana.
Inocente	Representa la pureza, la fidelidad y el carácter inocente. La humildad y la tranquilidad, así como la búsqueda de la felicidad y simplicidad son sus características. Frecuentemente apegado a las tradiciones.
Bufón/Bufona	Representa la diversión y el entretenimiento, es juguetón y gusta de hacer bromas. Usualmente irónico y a veces irresponsable.
Amante	Representa lo íntimo, romántico, sensual y en ocasiones apasionado. Busca fundamentalmente dar y recibir amor. Tiene un carácter seductor y agradable, pero puede llegar a ser una persona caprichosa e incontrolable. Busca el amor y placer.
Mago/Maga	Representa el saber médico y la visión intuitiva. Sus ocupaciones son: medicina, alquimia, adivinación. Busca la explicación de las cosas, por tanto, es representado en roles de maestro o maestra, científico o científica. Le interesa entender las fuerzas naturales y las transformaciones.
Sabio/Sabia	Representa el entendimiento y el conocimiento, la búsqueda de la verdad, así como la comprensión de procesos. Tiene roles de consejería, pues posee sabiduría. Puede ser una persona pretenciosa. Académica, inteligente, filosófica y es considerada una prestigiosa guía.
Proscrito/Proscrita	Representa a las personas rebeldes e iconoclastas. Es sobreviviente y rompe moldes socialmente establecidos, a veces con personalidad vengativa y disruptiva. Rompe las reglas, posiblemente debido a un resentimiento. Puede ser destructivo o probador, debido a traumas o heridas.
Gobernante	Representa un fuerte sentido de control y poder. Se caracteriza por ser una figura de liderazgo y jefatura. Sus roles son: el juez o la juez; el o la líder, el o la jefe. Es una figura de gran influencia, obstinada e incluso tiránica. Mantiene altos niveles de dominación.
La sombra	Representa la violencia, la obstinación, y lo primitivo. Generalmente es una figura trágica, rechazada y desesperadamente emocional. Puede caracterizarse por su dudosa moral y encarna a la némesis del héroe o la heroína.

Fuente: Elaboración propia, a partir de propuesta de Faber y Mayer (2009, p. 309).

La propuesta teórica planteada por Faber y Mayer considera los arquetipos no como conceptos prefijados que evolucionan en el tiempo, sino como aprendidos socialmente a través de sus usos como modelos mentales (2009, p. 310). Más que “hallarlos” en la realidad social, los arquetipos son aprendidos a través de la experiencia y las relaciones de poder intersubjetivas y comunitarias. A partir de lo anterior, estos autores reconceptualizan los arquetipos y los consideran personajes-prototipos de una historia socialmente construida y que son reconocidos implícitamente. Su significado evoca reacciones emocionales (p. 311).

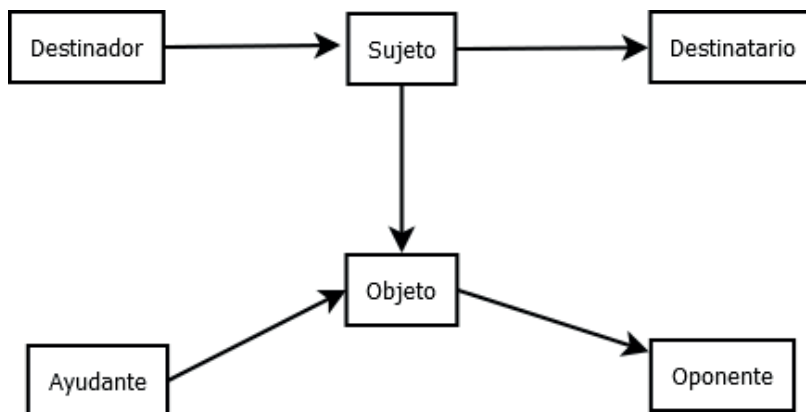
MODELO DE GREIMAS Y VIAJE DEL HÉROE O LA HEROÍNA

La narración en los videojuegos se produce en dos sentidos: como la historia que da sentido a las acciones de los personajes y como la historia en la cual quien juega da sentido al juego con sus acciones (Lambert, 2023). La historia es a la vez narrada y representada por la persona jugadora. Por eso, tanto los personajes como quienes

juegan tienen un papel actancial, o sea, hacen posible que la historia suceda. En este sentido, las representaciones de género, etnia, clase, edad de los personajes de un videojuego impactan en quien juega, porque a diferencia de otras producciones culturales, la persona jugadora actúa y es representada, a la vez que representa al personaje.

La categoría actante proviene de la lingüística y se utiliza para denominar a la persona, animal, sentimientos o cosa que participa de un acto. Según el modelo actancial (Greimas), la historia cuenta con un sujeto (personaje principal), que tiene un objetivo (algo deseado que permite el desarrollo de la historia). Este a su vez cuenta con un evento detonante (destinador) que permite el desarrollo del objetivo y el sujeto o sujetos destinatarios, quienes se benefician con el cumplimiento del objetivo. Otro elemento del modelo actancial lo componen los sujetos ayudantes y oponentes. Los primeros pueden ser personajes, ideas, sentimientos que contribuyen al cumplimiento del objetivo; los segundos, quienes o aquello que se opone (Figura 1).

Figura 1. Modelo actancial de Greimas



Fuente: Greimas (1987).

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PERSONAJES, SUS INTERACCIONES Y LA TRAMA

Desde la perspectiva del diseño de personajes para la elaboración de la historia que da estructura al VJ SOOT, se realizó una apropiación de los aportes de guionistas de Ceiba Software & Arts. Ellos utilizan una versión modificada del modelo ABC de Ellis (1957a, 2014b), el cual incorpora elementos del modelo BDI (Bratman, 1987)

para diseño de sistemas multiagente. La intención es obtener una estructura que prescriba el comportamiento de un personaje en una situación particular, de forma que sea sencillo mantener la consistencia en la personalidad de cada personaje ante distintos estímulos. A partir de lo anterior, las personas autoras (Mora-Zamora et al., 2022) del VJ elaboraron el modelo de construcción de personajes que a continuación se presenta:

Tabla 2. Modelo propio para la construcción de personajes derivado de los aportes de Ellis (1957 y 2014) y Bratman (1987)

Defectos	<p>Hace referencia principalmente a actitudes o comportamientos del personaje que se consideran inadecuados en su contexto social. Defectos pueden ser dificultad para controlar el temperamento, impulsividad, baja autoestima, ingenuidad, problemas para confiar en otros, etc.</p> <p>Los defectos se utilizan como guía para informar la toma de decisiones del personaje ante una situación. Se validan con las creencias, se equilibran con las virtudes y se ponen a prueba con los objetivos. También se utilizan para crear conflicto en pequeña escala.</p>
Virtudes	<p>Esta lista incluye actitudes o comportamientos que se consideran productivos o positivos en el contexto social del personaje. Virtudes pueden ser alta competencia en un campo técnico, actitudes altruistas, capacidad de introspección o autocrítica, buenas habilidades de comunicación, entre otra.</p> <p>Las virtudes se utilizan principalmente para determinar las reacciones de los personajes ante distintas situaciones.</p> <p>Al tomar una decisión, se consideran más los defectos que las virtudes. En contraste, estas se utilizan como guía para cambiar los objetivos del personaje durante la historia conforme avanzan los eventos.</p> <p>Se utilizan también como base para afianzar el arco de cada personaje, pues estos retan sus creencias, examinan sus defectos, reevalúan sus objetivos, pero en el contexto de la trama se mantienen sus virtudes inmutables.</p>
Creencias	<p>En el personaje, esta variable incorpora elementos de la construcción de mundo en su personalidad.</p> <p>Las creencias refieren a la visión de mundo que el personaje tiene. También, pueden hacer referencia a la opinión que sobre otros personajes, o sobre una institución o un principio de su contexto.</p> <p>Están informadas por las virtudes y defectos. Por ejemplo, a un personaje ingenuo se le puede añadir la creencia de que confía en las instituciones de su comunidad.</p> <p>Se utilizan para tomar posturas y formar opiniones respecto a las situaciones que se presentan, sirven como insumo para las decisiones del personaje. Por ejemplo, alguien impulsivo consultará sus creencias en un momento de crisis para tomar una decisión en el último segundo.</p>
Objetivos	<p>Todo personaje se crea con al menos un objetivo en mente, típicamente tres. Estos no informan el proceso de toma de decisiones a mediano plazo. Se utilizan como principal vehículo para construir el conflicto en la trama.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las virtudes y defectos se construyen utilizando como marco de referencia la visión de mundo de los autores. Esta inserción de la perspectiva moral de los autores no es expresa ni intencional, pero tampoco se toman acciones para prevenirla, y se reconoce como parte de la identidad de la obra. Esto les permite discutir sobre la construcción del mundo por medio de la trama, y hacer comentarios sobre su situación real a través de alegorías y paralelos, intencionales o no.

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS

Desarrollo de SOOT

El videojuego SOOT fue creado como una obra de propiedad intelectual interna bajo la marca de la empresa costarricense Ceiba Software & Arts. El juego se publicó en la tienda digital Steam en mayo del 2022, con apoyo de la empresa chilena Micropsia Games (Mora-Zamora et al., 2022b). Se define como un juego de simulación y estrategia, y sus principales estéticas, según la taxonomía

ampliada de Mora-Zamora, Brenes-Villalobos y Durán (2020), son acertijo y narrativa respectivamente.

Temas del juego

SOOT aborda dos temas centrales:

- **Tema 1:** la capacidad del ser humano de utilizar tecnología para modificar su entorno y las consecuencias de hacerlo sin una perspectiva ética.
- **Tema 2:** el dilema entre la complacencia con las autoridades de la sociedad, y la responsabilidad ética y personal cuando estas autoridades actúan de forma corrupta o negligente.

Para exponer sus temas, el juego presenta la siguiente premisa:

En una sociedad tecnológicamente en desarrollo se descubren restos de una antigua civilización avanzada que se dedicaba a la terraformación de planetas para la explotación de sus recursos naturales. Con este descubrimiento se revela un terrible desastre que amenaza la vida de todos los habitantes del planeta en un momento de crisis social en el cual las autoridades no tienen la capacidad de afrontar la realidad de su pasado y las acciones necesarias para garantizar su futuro (Mora-Zamora et al., 2022).

Estructura narrativa de SOOT

SOOT emplea una adaptación de la estructura en tres actos. Se representan dos historias que se narran en paralelo con protagonistas que se reflejan mutuamente. Los eventos clave empleados se utilizan para contrastar la evolución de ambos protagonistas y expresar su relación con el tema. En total, se emplearon seis eventos clave, dos por cada capítulo:

Acto 1

- **Incidente inicial:** al inicio del primer capítulo, se presenta el evento con el que da comienzo la trayectoria del personaje.
- **Punto de no retorno:** al final del primer capítulo, se introduce un giro que obliga al protagonista a asumir un nuevo rol de manera forzada.

Acto 2

- **Adaptación y tribulaciones:** cada protagonista se adapta a su nueva realidad con actitud optimista, mientras va obviando cuestionamientos éticos de su nueva situación.
- **Confrontación:** cada protagonista reconoce que su situación es éticamente inaceptable y se ve obligado a tomar acciones para corregir su curso afrontando terribles consecuencias.

Acto 3

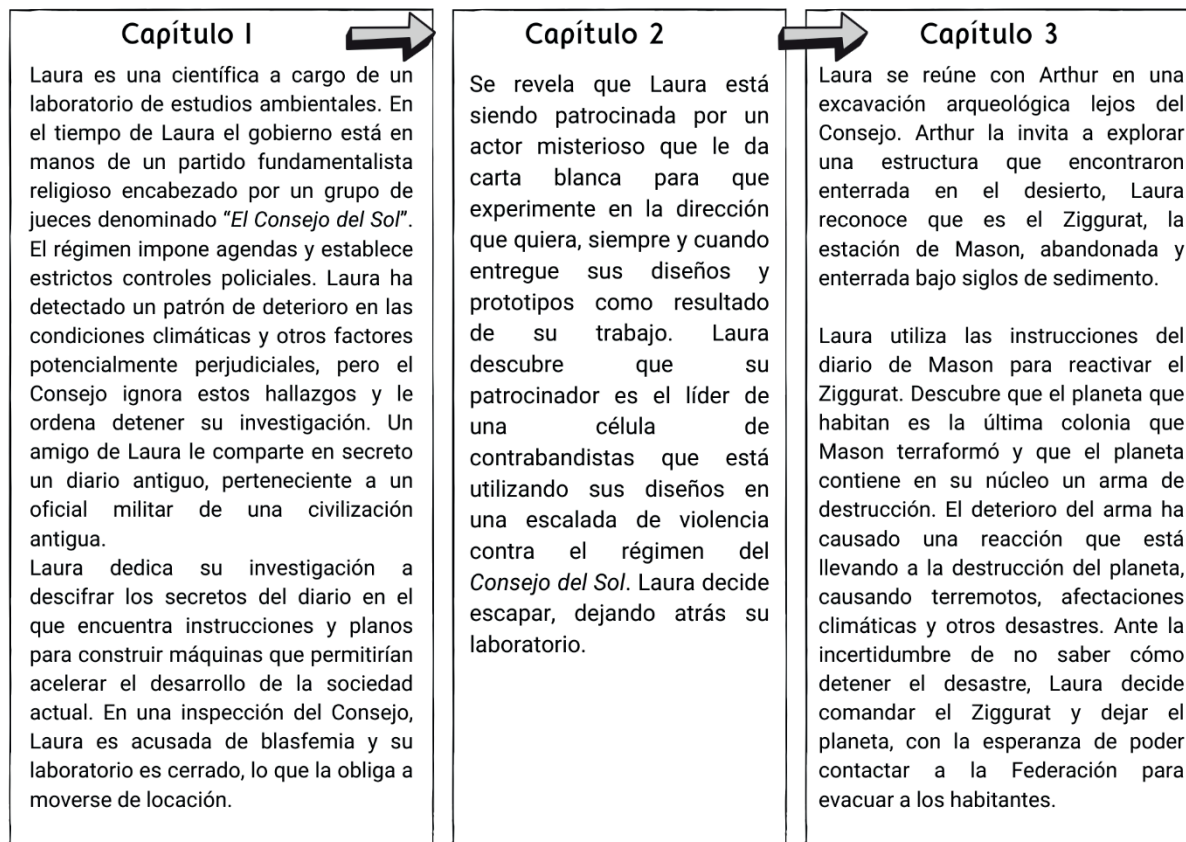
- **Penitencia:** el protagonista lidia con los resultados de la confrontación, resignado a aceptar sus nuevas condiciones y tratando de seguir adelante.
- **Sacrificio:** al final del tercer capítulo, cada protagonista reconoce que se encuentra en una situación que no tiene solución óptima, y acepta un gran sacrificio para sí y sus seguidores con la esperanza de evitar un gran desastre.

Trama de SOOT

La trama tiene dos líneas temporales. Laura es la protagonista en una de ellas (ver Figura 2).

El diario que Laura lee es de Christopher Mason, quien es protagonista en otra línea temporal. Él era capitán espacial y su trabajo consistía en terraformar planetas. En esta línea temporal, aparecen los personajes de Gabriela Marconi y Sarah Chen.

Figura 2. Historia de SOOT separada por capítulos



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Estructura capitular de SOOT y los elementos clave

Acto	Evento	Laura	Mason
Acto 1	Incidente inicial	Arthur le entrega el diario de Mason a Laura.	Mason asume el mando del Ziggurat.
	Punto de no retorno	Laura es acusada de blasfemia y se ve obligada a abandonar su laboratorio.	Mason es reclutado por Marcus Bolton para una asignación confidencial.
Acto 2	Adaptación y tribulaciones	Laura acepta el patrocinio de Leo Stewart y construye máquinas para él.	Mason participa en los ejercicios de defensa, adaptando las capacidades del equipo de minería para escenarios de combate.
	Confrontación	Laura encara a Leo Stewart acerca del uso que les da a sus máquinas. Ante la impotencia de no poder oponerse a Stewart, Laura decide huir al tiempo que Stewart lanza una escala de violencia contra el Consejo.	Mason descubre que Bolton está conspirando para defenderse de una amenaza, para la cual no tiene fundamentos ni evidencia. Bolton es arrestado y Mason reasignado.

Acto 3	Penitencia	Laura se reencuentra con Arthur en la excavación arqueológica y le confiesa su rol en la escalada de violencia.	Mason se enfoca en las misiones de terraformación para colonias habitacionales.
	Sacrificio	Laura comanda el Ziggurat y decide abandonar su planeta e ir en busca de ayuda.	Mason y su tripulación deciden colonizar Phaeton, para mantenerlo aislado del resto de la Federación y evitar que el arma de Bolton caiga en las manos equivocadas.

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Dinámicas de poder en las mujeres de SOOT

A propósito de las dinámicas de poder en la mujer, no se incorporaron alegorías ni insinuaciones de sistemas patriarcales en las estructuras sociales de SOOT. Adicio-

nalmente, se garantiza insertar mujeres en todos los niveles de jerarquía representados en las diferentes estructuras sociales del juego, aunque no se asegura la paridad. En la Figura 3 se observa la estructura y dinámica de los miembros del Consejo del Sol.

Figura 3. Miembros del Consejo del Sol, conformado por tres hombres y una mujer, todos de edad avanzada



Fuente: Elaboración propia.

La jerarquía de la Federación se inspiró en la estructura militar de la fuerza naval de Estados Unidos. En SOOT, el rango militar más alto es el de almirante y hay dos personajes con líneas que ostentan este rango: Marcus Bolton y Sarah Chen, quien inicia con el rango de capitán y, en el segundo acto, se menciona su ascenso a almirante; no hay otra mujer que ostente el rango de capitán. El siguiente rango es el de teniente, que lo tienen Ferdinand McCann, jefe de ingeniería, y Gabriela Marconi, jefe de comunicaciones. En la sociedad de Laura, ella y Arthur son equivalentes en autoridad; Laura es directora del laboratorio de estudios ambientales, por su parte, Arthur ostenta un rango militar que no se especifica y es director de un programa de arqueología. Todas las mujeres en SOOT, con excepción de Eleonor, ocupan cargos de autoridad en su campo y son responsables de liderar equipos altamente técnicos.

Personajes según los arquetipos

Como se puede ver en las fichas de personaje, en SOOT los personajes femeninos están asociados a cuatro arquetipos (Faber y Mayer, 2009 y Sahin, 2017):

- Laura: la heroína

El personaje del héroe es frecuentemente representado como un guerrero valiente, que busca convertirse en un salvador que inspira. El héroe es un enemigo del mal. En nuestro caso, Laura es una heroína que sacrifica su vida personal por el colectivo, con el fin de alcanzar una transformación.

Figura 4. Ficha técnica de persona: Laura Mckenzie



Fuente: Elaboración propia.

Laura es una persona determinada que busca continuar a como dé lugar con su línea de investigación, pese a que las autoridades la han vetado de esta faena. Ella lo hace porque cree que así va a entender y solucionar lo que le pasa al planeta. Comienza a construir máquinas que le ayuden en este proceso, al descifrar manuscritos antiguos con gran ingenio. Al verse engañada por el patrocinador de su investigación, decide buscar las respuestas en otro lugar. Laura piensa en el colectivo social, es decir, en la sociedad que habita su planeta. Por eso, cuando se da la posibilidad de huir, su primer pensamiento es

solicitar ayuda para salvar a los habitantes que quedan. Laura en todo este proceso evade varias dificultades, incluida una persecución, por lo que pone en peligro su propia integridad física.

- Sarah: la cuidadora

El arquetipo de la cuidadora se asocia a una persona cariñosa, generosa, compasiva, servicial y que piensa en los demás. Su rol se relaciona con la madre.

Figura 5. Ficha técnica de personaje: Sarah Chen

SARAH CHEN	
Edad:	48
Ocupación:	URBANISTA
Rango:	CAPITANA AEROESPACIAL ALMIRANTE

DEFECTOS: CRÉDULA/ NO IMAGINATIVA
VIRTUDES: ALTRUISTA, ALTO SENTIDO DE RESPONSABILIDAD, CONFIABLE
OBJETIVOS: -QUIERE LO MEJOR PARA SU COLONIA -QUIERE SUBIR DE RANGO PARA DAR LO MEJOR A LAS COLONIAS
CREENCIAS: CREE EN EL SISTEMA, QUIERE QUE LAS COLONIAS PROSPEREN Y CREE QUE TODOS ESTÁN HACIENDO LO MEJOR QUE PUEDEN PARA LOGRARLO. SARAH CREE QUE LAS COLONIAS SON MÁS IMPORTANTES QUE LA DIVISIÓN MINERA.

HISTORIA Chen es hija de académicos, no tenía en sus planes terminar como capitana de una flota espacial. Quería ser música y de hecho sabe tocar varios instrumentos. Inició su trabajo como urbanista en colonias terrestres. Dadas sus cualidades y destrezas fue escalando posiciones, actualmente es capitana espacial; con su temple y carácter, ha logrado tanto resolver como atender más de una situación peligrosa en pro de las colonias.
--

ARQUETIPO	LA CUIDADORA
------------------	---------------------



Fuente: Elaboración propia.

Sarah es la cuidadora. Ella es vigilante de sus colonias y su principal objetivo es que las misiones que se realizan en estas se lleven a cabo de la mejor manera, para alcanzar comunidades autosuficientes y bien abastecidas donde las personas vivan bien. Todas las decisiones las toma con este fin en mente. Trata de minimizar conflictos y burocracias.

- Marconi: la rebelde

Gabriela Marconi es el arquetipo de la rebelde, de la superviviente, algunas veces un personaje inadaptado e impulsivo. Generalmente, tiene independencia de pensamiento, así como un sentimiento de lucha para alcanzar lo que cree y quiere.

Figura 6. Ficha técnica de personaje: Gabriela Marconi

GABRIELA MARCONI		
Edad:	26	
Ocupación:	INGENIERA EN TELECOMUNICACIONES	
Rango:	TENIENTE JEFA DE TELECOMUNICACIONES	
DEFECTOS: CÍNICA / RIGUROSA		HISTORIA Hija de colonos en un asentamiento agrario. Marconi creció rodeada de campo, y sabe labrar la tierra y manejar animales. Su personalidad es rebelde y tiene carácter fuerte. Fue enviada a la academia militar como una forma de superarse. En la academia militar se especializó en telecomunicaciones. Dado su conocimiento de la vida en las colonias, fue asignada al equipo de Sarah Chen donde ascendió al puesto de jefa de comunicaciones. Es buena codificando y hackeando sistemas computacionales.
VIRTUDES: DETERMINADA/LEAL		
OBJETIVOS: -SER BUENA EN SU TRABAJO		
CREENCIAS: CREE QUE LA CORRUPCIÓN SE HA ADUEÑADO DEL SISTEMA Y FAVORECE A MALAS PERSONAS EN EL PODER.		
		ARQUETIPO LA REBELDE

Fuente: Elaboración propia.

Marconi, si bien no va en contra del sistema, le ha perdido confianza. Es fiel a su capitán, pero no duda en cuestionar algunas decisiones. Ella cree que la institución aeroespacial es corrupta, por lo tanto, todas las informaciones deben tomarse con cuidado y atención. No tiene miedo de expresar lo que piensa.

- Eleonor: la inocente

Eleonor es el arquetipo de la inocente. Ella es pura, fiel e ingenua. En el juego, Eleonor es un personaje muy optimista, que cree en el sistema y un mundo mejor. Se une al equipo de excavación con Arthur porque quiere descubrir misterios del mundo que los rodea. Sin embargo, ella no cree que el Consejo del Sol sea una institución represiva. Al contrario, considera que en esta sociedad se dan las oportunidades para que todos vivan bien.

Figura 7. Ficha técnica de persona: Eleonor



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en las fichas anteriores, cada una de las actrices juega un papel en la narrativa. Con la representación arquetípica de cada una de ellas, se puede apreciar la diversidad de funciones que cumplen en la historia y cómo se relacionan Laura con la heroína. Los arquetipos permiten entender cómo se les asignan roles diferenciados a las mujeres, en especial aquellos asignados históricamente a personajes masculinizados.

Cada una de las protagonistas muestra elementos de personalidad decidida, conocimientos y habilidades profesionales o técnicas que las sacan de los roles tradicionales asignados a las mujeres en los videojuegos: damisela en apuros o acompañante del héroe. Desde la perspectiva interseccional, la representación de las actrices contempla la diversidad etaria y étnica; además de las historias de vida de cada una. Lo anterior contribuye a la presentación de una narrativa diversa.

Como se mencionó, en SOOT, los personajes femeninos proceden de contextos económicos y sociales distintos, y

tienen diferentes perspectivas del mundo. Esto favorece la construcción de sus propios objetivos y motivadores. En este juego, tres de las cuatro mujeres representadas ejercen cargos con rol de líder en escenarios mayoritariamente masculinos, como: científica jefe de laboratorio (Laura), almirante (Sarah) y jefe de telecomunicaciones (Gabriela). En los tres ejemplos, tienen personas a su cargo y alcanzan ese rango gracias al trabajo que han realizado en sus respectivos campos. Sin embargo, también poseen intereses y gustos fuera de lo “laboral”, tal y como se describió en las fichas de personaje (Figuras 4, 5 y 6).

RELACIONES INTERPERSONALES DE LOS PERSONAJES FEMENINOS EN EL JUEGO

Mundo de Laura

El mundo de Laura es de investigación científica y responde a las políticas gubernamentales del Consejo del Sol. Aunque en este mundo se permite a las mujeres ser

investigadoras, las líneas de apoyo y los tomadores de decisión son mayoritariamente masculinos. Por ejemplo, el Consejo del Sol, encargado de decidir cuáles investigaciones se van a financiar, está compuesto mayoritariamente por hombres (solo una mujer). Además, cuando Laura se queda sin presupuesto para continuar, los mayores inversores son hombres, pues en ellos también recae el poder económico en esta sociedad; un ejemplo, se puede observar en la Figura 8.

Figura 8. Laura habla con un inversor para continuar su línea de investigación



Fuente: Captura tomada del videojuego SOOT.

Laura conoce a Eleonor a través de otra persona en un contexto de excavación científica y búsqueda de respuesta. La relación de Laura con Eleonor es de maestro-aprendiz. En muchas ocasiones, Eleonor le ayuda a Laura con tareas complejas (ver Figura 9) y le solicita que le explique más del trasfondo de estas o de diferentes situaciones. Laura no tiene problemas con cumplir el rol de maestra, de hecho, a ella le gusta compartir su conocimiento con los demás.

Figura 9. Laura solicita a Eleonor que le ayude a encender el Zigurat



Fuente: captura tomada del Videojuego SOOT.

Mundo de Sarah y Gabriela

El mundo de Sarah Chen y Gabriela Marconi también es masculinizado. Ellas son parte de una federación espacial militar encargada de terraformar y colonizar planetas. Estos dos personajes femeninos crean un vínculo importante de comunicación en el que Gabriela notifica a Sarah los datos más relevantes de las operaciones espaciales que emprenden y, al mismo tiempo, se apoyan en situaciones conflictivas. Son cómplices en el trabajo y varias veces laboran en conjunto en pro del futuro de las colonias y la flotilla.

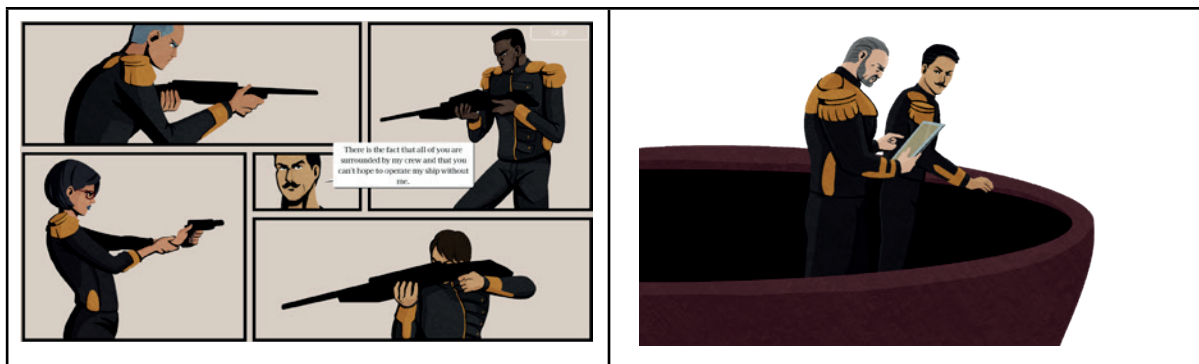
Figura 10. Sarah y Gabriela mientras trabajan juntas



Fuente: Captura tomada del Videojuego SOOT.

Las tropas espaciales se conforman mayoritariamente por miembros masculinos. Por eso, es esencial el papel de Gabriela y Sarah en puestos importantes de las tripulaciones, como jefe de comunicaciones y almirante, respectivamente. A pesar de que hay menor cantidad de mujeres en la flota en relación con el número de hombres, ellas tienen capacidad de decisión y autonomía dentro de esta, con lo cual abren camino para incorporar a otras mujeres.

Figura 11. Escenario militar en el que se desenvuelven los personajes de Sarah y Marconi



Fuente: Captura del videojuego SOOT.

En el mundo de los personajes femeninos mencionados es importante el número de relaciones que cada una tiene con otros personajes porque permite ver como los personajes se desarrollan en ambientes mayoritariamente masculinos y porque la relación e interacción entre mujeres es única en el sentido que no tienen otras colegas o pares femeninos con los cuales interactuar.

Mundo de Laura y Eleonor:

- Laura se relaciona con 7 personajes (6 hombres y 1 mujer).
- Eleonor se relaciona con 3 personajes (2 hombres y 1 mujer).

Mundo de Sarah y Gabriela:

- Sarah se relaciona con 3 personajes (3 hombres y 1 mujer).
- Marconi se relaciona con 4 personajes (3 hombres y 1 mujer).

Tanto en la línea temporal #1 como en la línea temporal #2, hay intercambio entre las mujeres (Laura-Eleonor) y (Sarah-Marconi). Estas relaciones se asemejan a las relaciones de maestro-aprendiz, ya que tanto Laura como Sarah tienen un papel más de líder en la historia. Mientras que Eleonor y Marconi demuestran su gusto por aprender y conocer más de lo que está ocurriendo.

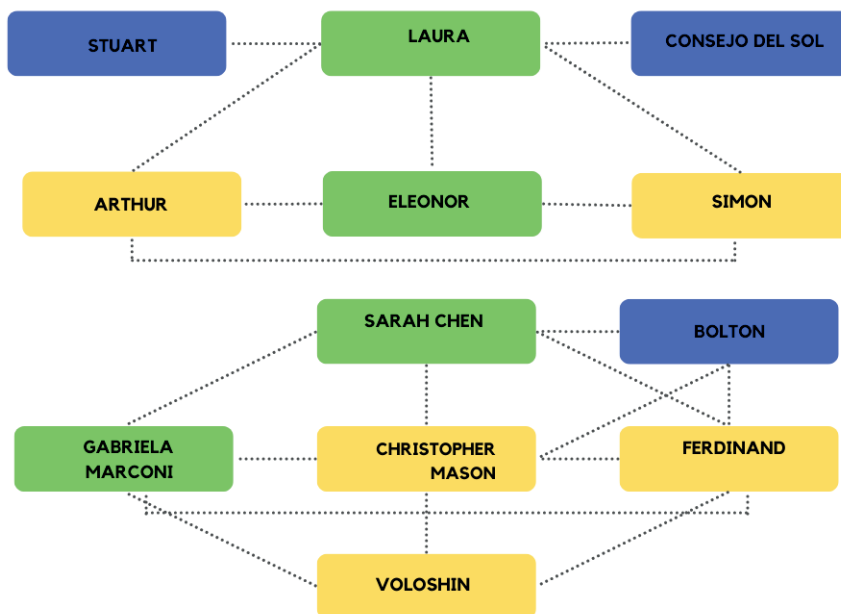
En la Figura 12 se muestra la relación entre todos los personajes del juego. Se evidencia la relación de pares entre mujeres y la cercanía tanto de Laura como de Sarah con los antagonistas masculinos, lo cual a nivel de juego, permite ver el rol de liderazgo que cumplen estos personajes.

Modelo actancial: Laura y Sarah

Con base en el modelo actancial, por un lado, Laura persigue dos objetos, tal y como se ilustra en la Figura 13. En el primero, pretende salvar al planeta de los cambios climáticos que sufre, piensa en la colectividad. Sin embargo, como segundo objeto, busca su prestigio y posicionamiento; quiere el reconocimiento de sus logros científicos aún y cuando estos beneficien a un público mayor. Por eso Laura, puede verse retratada con dos modelos de Greimas.

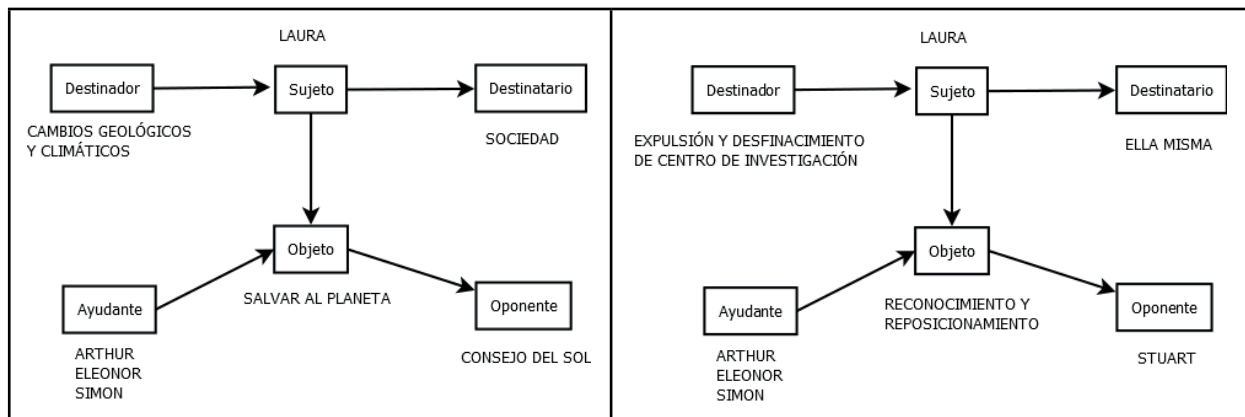
Por otro lado, se tiene el caso de Sarah como capitana de una flotilla. El avance en su carrera y el nuevo nombramiento hace que ella busque mejorar la calidad de vida de las colonias, ella considera que los habitantes de las colonias están bajo su responsabilidad y quiere lo mejor para ellos. Para esto, persigue un objetivo de colonización eficiente y eficaz, el cual se puede observar en la Figura 14, al aplicar el modelo de Greimas a Sarah.

Figura 12: Conexiones entre los personajes del juego para las dos líneas temporales: el verde destaca a los personajes femeninos; el amarillo, a los masculinos y el azul, a los antagonistas



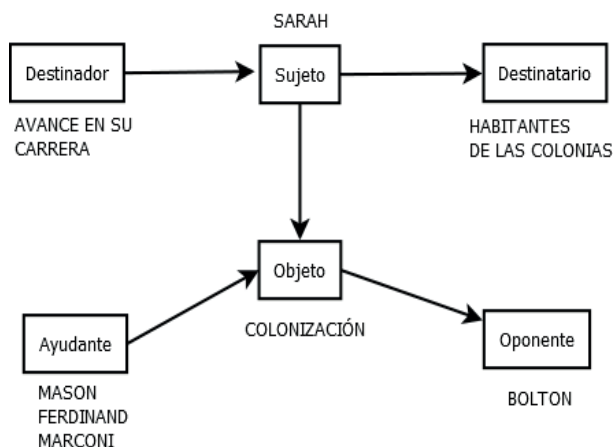
Fuente: Elaboración propia.

Figura 13. Modelo de Greimas para el personaje de Laura



Fuente: Elaboración propia.

Figura 14. Modelo de Greimas para el personaje de Sarah



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra, tanto Laura como Sarah tienen objetivos propios y metas, algunas muy heroicas, como salvar la humanidad o cuidar las colonias, otras personales, como obtener reconocimiento por su trabajo.

CONCLUSIONES

La naturaleza inmersiva de los videojuegos propicia un mayor vínculo con las personas espectadoras. Quienes diseñan el videojuego pueden guiar al jugador con situaciones y mecánicas que se suman a la construcción narrativa. Por lo tanto, pueden adaptar los videojuegos para dejar plasmada cierta imagen o idea, involucrando, a través del *gameplay*, a las personas jugadoras con situaciones que cumplan este propósito. En este sentido, la inclusión y los arquetipos que se concentran en los personajes también puede diseñarse para que cumplan o no un estereotipo.

El diseño de un personaje debe ir más allá, de modo que invite a pensar en las virtudes, creencias y objetivos que lo mueven. Debe considerar la diversidad de historias, representaciones en las que se puedan reconocer las distintas audiencias. En el caso de los videojuegos, contemplar que la persona usuaria es a la vez espectadora y actora, de manera que la diversidad cobra doble sentido. Como se dijo, la persona que juega se involucra en la historia y se convierte en agente al identificarse en alguna medida con cada personaje. Este proceso de identificación se fortalece si las características sociode-

mográficas e identitarias con personajes requieren de un proceso de doble reconocimiento y de relación persona usuaria-personaje.

Los análisis de juegos y representaciones deben construirse considerando el contexto en el cual se desenvuelven los personajes, así como el análisis del personaje mismo. No hay guías para una construcción inteligente en cuanto a representación/género y probablemente nunca existirán, pero se pueden realizar adaptaciones y mezclas de otros métodos para diseñar personajes con agencia narrativa clara.

El diálogo entre teorías y experiencia tanto en la construcción como en la narrativa de personajes en el videojuego analizado nos permite concluir que la diversidad en la representación de personajes contribuye a construir imaginarios diversos e incluyentes, los cuales admiten una mayor identificación entre participantes y personajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bratman, M. (1987). *Intention, plans, and practical reason*. Cambridge: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Costikyan, G. (2002). *I have no words and I must design toward a critical vocabulary for games*. Memorias de la Conferencia Computer Games and Digital Cultures. Universidad de Tampere. Tampere, Finlandia. Recuperado de: <http://www.costik.com/nowords2002.pdf>
- Crookall, D. (2000). Editorial. *Simulation & gaming*, 31(1), 5-21.
- Ellis, A. (1957). Rational Psychotherapy and Individual Psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13(1), pp. 38-44.
- Ellis, A. (2014). The revised ABCs of Rational Emotive Therapy (RET). En J. Zeig (Ed.), *The Evolution Of Psychotherapy: The Second Conference* (pp.79-92). New York: Routledge.
- Faber, M., A. y Mayer, J. D. (2009). Resonance to archetypes in media: There's some accounting for taste. *Journal of Research in Personality*, 43(3),

- 307-322. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.11.003>
- Falstein, N. (10 de noviembre de 2004). Natural Funativity [Artículo en un blog]. *GameDeveloper.com*. Recuperado de: <https://www.gamedeveloper.com/design/natural-funativity>
- Fernández-Vara, C. (2014). La problemática representación de la mujer en los videojuegos y su relación con la industria. *Revista de Estudios de Juventud*, (106), 93-08.
- Greimas, A.J. (1987). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid, España: Editorial Greidos.
- Jung, C.G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós. Barcelona, España.
- Hunicke, R.; LeBlanc, M.; Zubek, R. (2004). *MDA Framework: A formal approach to game design and game research*. Memorias del taller Challenges in Game AI de la Conferencia Nacional en Inteligencia Artificial No. 19 (IAAA '04), San José, California. EE. UU. Recuperado de: <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>
- Huutoniemi, K., Thompson, J., Brunn, H. y Hukinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy*, 39(1), 79-88. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.09.011>.
- Lambert, Y. (2023). Las narrativas audiovisuales en el diseño de videojuegos, aproximaciones teóricas, un acercamiento a sus particularidades. *ÑAWI*. 7 (1). pp. 231-258. ISSN 2528-7966
- LeBlanc, M. (2002). Game Design and Tuning Workshop: Orientation [Diapositiva de Power Point]. *Game Developers Conference*. Recuperado de: <http://algorithmancy.8kindsoffun.com>
- Lindley, C. (2005). Story and narrative structures in computer games. En B. Bushoff (Ed.), *Developing Interactive Narrative Content* (pp. 1-27). Munich: High Text Verlag. Recuperado de: <https://few.vu.nl/~eliens/ct/local/story/sagasnetLindleyReprint.pdf>
- Martínez Toledo, Y. y Tristán Meoño, M. F. (2022). El foco en ellas: experiencias de mujeres en la industria audiovisual publicitaria costarricense. En Y. Martínez (Ed.), *Miradas cruzadas de la publicidad y el género desde la historia, el derecho y la comunicación* (pp. 231-269). Recuperado de https://cicom.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2023/02/E-book-Miradas-cruzadas-de-la-publicidad-y-el-genero_compressed.pdf
- Mora-Zamora, R., Brenes-Villalobos, E. y Durán, F. (2020). 5-Part Model: A Formal Approach to Designing Mechanics. *CLEI Electronic Journal*, 23(2). doi: <https://doi.org/10.19153/cleiej.23.2.1>
- Mora-Zamora, R., Durán, F., Céspedes-Vindas, A., Elizondo-Rojas, L. A., y Dittel-Mora, B. (2022). SOOT [Videojuego]. *Ceiba Software & Arts*. Recuperado de <https://store.steampowered.com/app/1929460/SOOT/>
- Mora-Zamora, R., Durán, F., Céspedes-Vindas, A., Elizondo-Rojas, L. y Dittel-Mora, B. (2022-2). SOOT [Página web]. *Ceiba Software & Arts*. Recuperado de <http://www.ceibasoft.net/soot/>
- Perry, A. (2012). Women and Video Games: Pigeonholing the Past. *Scripps Senior Theses*, 135. Recuperado de http://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/135
- Sahin, S. (2017). Reflections from a Collectivist Culture: A Qualitative Analysis on Archetypal Characters. *International Journal of Innovative Research and Development*, 6(5), <https://doi.org/10.24940/ijird/2017/v6/i5/MAY17048>.

La escritura académica en la universidad. Mapeo sistemático de las investigaciones académicas sobre el tema en Costa Rica

Recibido: 4 de octubre, 2023

Aceptado: 27 de mayo, 2024

Por: Laura Paulette Godínez Rojas¹, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3558-8725>
Jessie Zúñiga Bustamante², Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4441-9885>

Resumen

La expresión escrita es uno de los temas más preocupantes en relación con el desarrollo de habilidades de la población estudiantil de todos los niveles. A pesar de ello, la investigación sobre temas afines, tanto entre muestras de escritura de estudiantes como en otras muestras de lengua escrita y oral, es escasa, y tiene un impacto mínimo o nulo en la didáctica y la evaluación de esta habilidad en la práctica docente. De ahí que resulte pertinente revisar los estudios llevados a cabo en el país, a partir de las publicaciones realizadas en el presente siglo, con el fin de resolver la pregunta de cómo se ha seguido abordando el tema de la escritura académica en Costa Rica y determinar si existen cambios con respecto a la situación del siglo anterior. A la vez, esta revisión sistemática de las fuentes académicas permite hacer un análisis en cuanto a sus enfoques, objetivos, propuestas y conclusiones. El siglo XXI representa un giro de paradigma, con Carlos Sánchez, quien retoma las propuestas de Rodino, Ross y Vincenzi, únicos autores que mostraron una visión no tradicional en el siglo anterior. A partir de entonces, el aporte de la mayoría de los nuevos investigadores sigue la línea de estos pioneros, lo cual augura un futuro promisorio para la producción académica y, ojalá, de la didáctica de la escritura en Costa Rica. Los estudios realizados demuestran que es urgente un cambio en la enseñanza de este tema en nuestro país.

Laura Paulette Godínez Rojas, Jessie Zúñiga Bustamante. La escritura académica en la universidad. Mapeo sistemático de las investigaciones académicas sobre el tema en Costa Rica. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

1 Académica en la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Tecnológico de Costa Rica. Posee una Maestría en Entornos Virtuales para el Aprendizaje de la Universidad Técnica Nacional, Licenciatura en Docencia por la Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA) y es Licenciada en Filología Española por la Universidad de Costa Rica. Contacto: paulettegodinez@gmail.com y lpgodinez@itcr.ac.cr

2 Académica de la Escuela de Estudios Generales, en la Universidad de Costa Rica. Posee una Maestría en Entornos Virtuales para el Aprendizaje de la Universidad Técnica Nacional, Licenciatura en Docencia por la Universidad San Marcos y es egresada de la Maestría en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Costa Rica. Contacto: jessie.zuniga@ucr.ac.cr

PALABRAS CLAVE:

escritura académica, mapeo sistemático, alfabetización académica, habilidades de escritura, competencia comunicativa escrita

KEY WORDS:

academic writing, systematic mapping, academic literacy, writing skills, written communicative competence.

Academic Writing in the University. Systematic Mapping of Academic Research in Costa Rica

Abstract

Written production is one of the most concerning issues regarding the skill development of the student population at all levels. However, research on related topics, both in student writing samples and in other samples of written and spoken language, remains limited and has little or no impact on the didactics and assessment of this skill in teaching practice. Therefore, it is relevant to review the studies currently conducted in the country, based on the publications of this century, to answer the question of how academic writing has continued to be approached in Costa Rica and determine if there are any changes with respect to the situation of the previous century. At the same time, this systematic review of academic sources enables an analysis of their approaches, objectives, proposals, and conclusions. The 21st century represents a paradigm shift, as Carlos Sanchez takes up the proposals of Rodino, Ross, and Vincenzi, who were the only authors offering a non-traditional vision in the last century. Since then, the contribution of most of the new researchers has followed the direction of these pioneers, which augurs a promising future for academic production and, hopefully, for the teaching of writing in Costa Rica. These studies indicate a pressing need to change how this subject is taught in this country.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las habilidades que representa mayor dificultad para los estudiantes costarricenses, según investigaciones que muestran, de manera histórica, las deficiencias en redacción⁴ tanto en niveles superiores como de educación general básica. De este modo, desde los años ochenta se han realizado estudios para conocer los abordajes académicos y las propuestas de enseñanza en este tema. Según el lingüista Carlos Sánchez (2006), los estudios internacionales sobre enfoques en cuanto a la redacción no han conducido a cambios sustanciales en las investigaciones o en su enseñanza en Costa Rica, por lo cual, sigue predominando el aspecto gramatical.

Esto es particularmente importante, pues, mucho antes del estudio de Sánchez (2006), ya son conocidas varias investigaciones por parte de autores hoy clásicos y harto conocidos en el área, como Daniel Cassany y Paula Carlino. Por ejemplo, ya para 1990, Cassany explica diferentes enfoques metodológicos en cuanto a la enseñanza de la escritura, los cuales amplía en 1994 dentro del texto *Enseñar lengua*. Por su parte, Carlino (2003) señala el concepto de alfabetización académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p.13). De esta manera, para la autora, los estudiantes producen textos desde

múltiples disciplinas, las cuales son variadas desde el uso del lenguaje hasta en la estructura de sus textos.

Aunque no desconocemos las investigaciones más relevantes, y sin el afán de invisibilizar a sus autores, consideramos que resulta pertinente revisar los estudios realizados en el país, especialmente en el siglo XXI, a partir de las publicaciones de Carlos Sánchez y posteriores a estas. El objetivo es resolver la pregunta de cómo se ha seguido abordando el tema de la escritura académica en Costa Rica y si se presentan cambios con respecto a la situación que describe Sánchez en los albores del siglo XXI. A la vez, esta lectura permite el análisis de las investigaciones en cuanto a sus enfoques, objetivos, propuestas y conclusiones. Para ello, se lleva a cabo un mapeo sistemático de las fuentes académicas costarricenses en las que se ha desarrollado el tema o alguno de sus aspectos, con el fin de determinar las líneas temáticas que abordan, al comparar las propuestas, y determinar el estado actual de la investigación sobre escritura académica en Costa Rica. A su vez, este registro de los artículos publicados en nuestro país podría contribuir con la visibilización del trabajo académico costarricense, el cual, si bien es incipiente, parece dar frutos y ser mucho más abundante de lo que algunos investigadores (Rey-Castillo, 2019) han concluido en sus estudios.

ANTECEDENTES: UN VISTAZO AL SIGLO XX Y LOS PRIMEROS ESTUDIOS SOBRE ESCRITURA EN COSTA RICA

El primer estado de la cuestión sobre los estudios de escritura lo realizó Carlos Sánchez Avendaño en 2006, en

⁴ Confrontar con Rodino y Ross (1985), Rodino (1988), Jiménez (1987) y Sánchez (2004), entre otros.

su artículo “Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica”, publicado en la *Revista de Filología y Lingüística* de la Universidad de Costa Rica, a manera de complemento de otras de las investigaciones que realizó en esos años sobre el tema, como él mismo afirma. En este texto, Sánchez decide llamar “historia de un desencuentro” a la nula relación que existe en el país entre el desarrollo de programas, libros de texto y métodos para la enseñanza de la escritura, y los estudios en este campo del saber.

Sánchez hace un recorrido por cinco fuentes académicas dedicadas a la redacción, de las cuales, cuatro se encargan de poblaciones estudiantiles, mientras que la quinta se enfoca en los directores de centros educativos; de esta última, afirma que es el único estudio encontrado en materia de expresión escrita de poblaciones no estudiantiles. Este es el caso más interesante, pues se trata de la tesis de licenciatura de Auxiliadora Quesada y Marta Isabel Ramírez (1993, citadas por Sánchez 2006), quienes no son especialistas en filología y lingüística, sino en educación con énfasis en Administración Educativa, de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Por esa razón, afirma Sánchez, su abordaje es deficiente en términos teóricos y metodológicos.

No obstante, reconoce su aporte como estudio de otra población/muestras, así como por ser el primer intento (también fallido por las razones anotadas) de propuesta de un “manual de dudas”, como instrumento puntual que aborda los problemas identificados en la investigación, con el propósito de que sea práctico para implementar por todas las personas. Hasta el momento, no se han encontrado otros intentos similares por parte de profesionales en educación o filología.

A su vez, en su escrito, Sánchez, hace un breve recuento de sus propios trabajos del año 2005. Estos serán abordados en el presente artículo más adelante, dado que, según consta en la bibliografía, cuando el autor realiza su publicación, tales artículos estaban en prensa y por publicarse.

Sánchez comienza el artículo analizando diversos estudios hechos por Marta Rojas en conjunto con otros investigadores (Roger Umaña, Víctor Sánchez, et al.), sobre la enseñanza del español y la expresión escrita. Se trata, en algunos casos, de diagnósticos realizados para

el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, a mediados de la década de los ochenta. En el primer estudio, *Diagnóstico evaluativo de la enseñanza del español en la Educación General Básica y Educación Diversificada: rendimiento académico* (Rojas, García y Fajardo, 1985), se estudió una muy amplia muestra de escritos de primaria y secundaria, a partir de la cual concluyeron que había fuertes deficiencias en la expresión escrita en la primaria (menos del 50% de participantes alcanzó el puntaje mínimo para aprobar la prueba) debido a la poca práctica de esta habilidad. En secundaria, se analizaron muestras de séptimo, décimo y undécimo años; se empleó el mismo instrumento de la primaria para séptimo, mientras que para los dos restantes niveles se usó otra metodología compuesta por preguntas de desarrollo.

Los resultados muestran una mejoría en séptimo año con respecto al sexto grado de primaria, no obstante, en décimo y undécimo la situación vuelve a empeorar, hasta llegar a menos de 33% de aprobación en el caso de quinto año. Para ambos niveles educativos se recomienda que la enseñanza de la expresión escrita comience en etapas tempranas de escolaridad, en un ambiente de colaboración, y facilitado por las personas docentes con respeto y por medio de la retroalimentación de lo escrito.

La segunda publicación es de Rojas y Umaña (1986), titulada *Diagnóstico de la expresión escrita en la Educación Diversificada del sistema educativo costarricense*, analiza también redacciones de secundaria en términos normativos, a partir principalmente del léxico y la morfosintaxis de la “variedad estándar” (sesgo normativo). La metodología combinó una prueba estructurada que, como bien señala Sánchez (2006), no mide habilidades de expresión escrita en el uso, y otra prueba no estructurada de redacción, cuyos criterios de evaluación evidencian los cánones normativos (Sánchez, 2006, p. 226) de los cuales parten sus autores.

Algunas conclusiones son muy valiosas, pues, tal y como lo resume Carlos Sánchez (2006), “reconociendo el valor de esta investigación por recurrir a un aparato estadístico” (p. 227), Rojas y Umaña demostraron que aspectos como la morfosintaxis nominal, la sintaxis verbal, las formas adverbiales y los nexos tenían resultados favorables, mientras que otros como el léxico,

la ortografía y la estructuración del mensaje mostraron resultados desalentadores.

A pesar de demostrar que hay muy pocos estudios sobre el tema en Costa Rica, Sánchez señala dos investigaciones muy importantes de la década de los ochenta. Por una parte, el extenso trabajo realizado por Ana María Rodino y Ronald Ross (1985), el cual se aleja de las imprecisiones teórico-metodológicas de lo hecho anteriormente y marca así un antecedente ineludible para posteriores investigaciones. Estos autores, con base en la lingüística aplicada, en la primera parte, analizan 1200 redacciones de estudiantes de la Universidad Estatal a Distancia, de todo el país, y en la segunda parte, recogen 1034 redacciones, ambas con temáticas diferentes. Los autores plantean una interferencia del código oral en el código escrito, la cual puede explicar, en su mayoría, los errores encontrados en las redacciones, por tanto, analizan de manera cualitativa aspectos morfosintácticos y léxicos.

Entre las recomendaciones en dicho trabajo está, en primer lugar, el papel de la universidad, la cual debe incentivar la investigación, formar y capacitar a los docentes en cuanto a destrezas lingüísticas; en segundo lugar, brindar una metodología para que los docentes enseñen la escritura a partir tanto de actividades como de materiales didácticos basados en lo más reciente de la lingüística y pedagogía. Por último, los autores recalcan que la enseñanza de la escritura debe contemplarse dentro del ámbito del discurso y alejarse de la normativa tradicional.

Por otra parte, Sánchez analiza la tesis de maestría en lingüística elaborada por Ana María Rodino (1988), titulada *Las modalidades discursivas: fragmentación e integración en el discurso oral y escrito del español costarricense escolarizado*. En esta, Rodino continúa, profundiza y extiende el tema de su investigación con Ronald Ross, al añadir el componente de la oralidad al estudio. La muestra de la tesis no es tan amplia como la del trabajo anterior, no obstante, incorpora narraciones orales y escritas de un mismo tema, y compara ambos registros. Como bien lo comenta Sánchez (2006), se trata de un análisis sólido en términos teóricos y metodológicos, que se aparta, como era esperable por su antecedente, de las visiones normativas y tradicionales de escritura, para dar paso a la teoría del discurso y la

lingüística aplicada. Lo interesante de este texto (y que Sánchez no anota) es que, si bien el Capítulo I ofrece discutir las investigaciones previas, no hay realmente en todo el documento un estado de la cuestión (sobre Costa Rica ni de la región o similares) que apunte cómo se ha realizado el estudio de la redacción o que sea crítico respecto a la ausencia de este. Rodino menciona algunos estudios que toma como referencia, no obstante, todos son en inglés y sobre la redacción en esa lengua.

Asimismo, como señala Sánchez, a pesar de que Rodino y Ross (1985) ya demuestran la necesidad de un cambio en cuanto a las investigaciones y enseñanza de la escritura, Claudio Jiménez (1987) realiza su tesis, *Un aporte al mejoramiento de la expresión escrita*, sobre redacción de los estudiantes de primer año de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, con base en lineamientos normativos y actitudinales. Esto llama la atención, pues destaca que los estudiantes señalan cambios favorables al final del curso de expresión oral y escrita; pero no brinda evidencias de las mejoras implementadas por los estudiantes, solo comentarios sustentados en la normativa gramatical, por ejemplo, “aprendí a no utilizar muletillas ni el cosismo” (p.232). Es decir, se continúa investigando los fenómenos presentes en la escritura según la concepción tradicional.

Sin embargo, Marta Rojas Porras (1991) en el artículo “Registro escrito un enfoque para su enseñanza”, publicado en la *Revista Educación*, menciona que la producción de un texto es el resultado de un procesamiento cognoscitivo. Aquí la autora parte de un “modelo de producción textual constituido por un conjunto de componentes entre los cuales se manifiesta una interacción constante y estrecha” (p.49); estos componentes son el conceptual, el motivacional y el lingüístico. Este artículo también trata de mostrar que el proceso de la escritura dentro de los diversos ámbitos educativos (escuela, secundaria y universidad) debe abordarse desde diferentes perspectivas, por tanto, expone un modelo más integral en cuanto a la enseñanza de la redacción.

En términos generales, este es el resumen de la investigación sobre escritura académica durante el siglo XX en Costa Rica: escasos estudios, falta de rigurosidad teórico-metodológica, la mayoría enfocada en la escritura de la población estudiantil, y desde una perspectiva más bien normativa tradicional del lenguaje y la escritura. A

excepción del libro de Rodino y Ross (2001) publicado en 1985, la tesis de Rodino (1988) y la publicación de Rojas (1991), no existen en Costa Rica más investigaciones sobre escritura académica desde una perspectiva no normativa de la lengua, por ende, este cambio de paradigma al cual urgían Rodino y Ross a mediados de los años ochenta siguió sin concretarse hasta el siguiente siglo, mientras que en programas y métodos parece que aún sigue sin consolidarse.

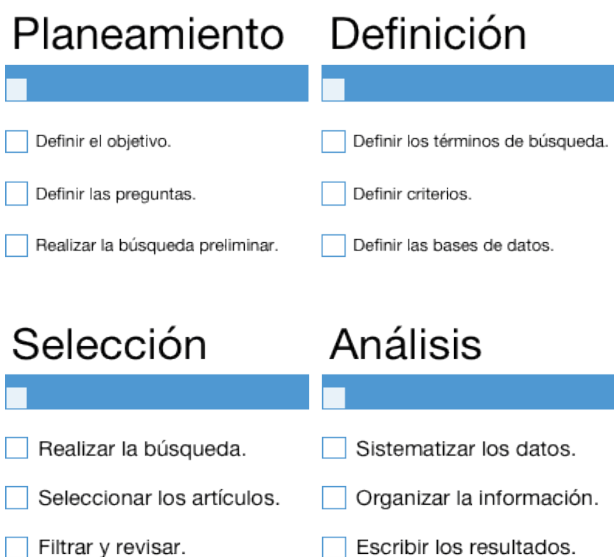
METODOLOGÍA

La metodología seleccionada para el presente estudio es el mapeo sistemático de la literatura, el cual –de acuerdo con Esquer y Fernández (2021)– es preferible si, al iniciar un estudio, se determina que hay poca evidencia sobre el tema o que, por el contrario, este es demasiado amplio para su análisis. En este trabajo nos encontramos con el primer escenario, hay muy pocas publicaciones que cumplen con los criterios y las preguntas que hemos establecido, por ende, el mapeo sistemático nos permite tener “una visión general acerca de una o varias áreas de investigación y para proporcionar información sobre los resultados de otros estudios” (Kitchenham y Chartres, 2007, citados por Esquer y Fernández, 2021, p. 3).

Hemos decidido hacer este ejercicio solo en Costa Rica, dado que ya existe una sólida base sobre el tema en el contexto hispanoamericano (Marín, 2006; Zambrano y Guerrero, 2015; Tapia-Ladino, Reyes, Navarro y Bazerman, 2016; Navarro, Ávila, Tapia-Ladino, Cristovão, Moritz, Narváez y Bazerman, 2016; Rojas, 2017; Valenzuela, 2018; Moreno, 2019; Rey-Castillo, 2019). No obstante, en el estudio más reciente encontrado hasta el momento, que es el mapeo sistemático hecho por Rey-Castillo (2019), ella afirma que los países con más publicaciones son Colombia (39), México (31) y Chile (21), mientras que para Costa Rica solo contabiliza 2 artículos, los cuales encontró en la revista *Káñina* (Madrigal y Vargas, 2016; Argüello y Regueyra, 2018). Este resultado es, cuando menos, curioso, dado que conocemos los artículos de varios académicos que no fueron encontrados por Reyes en su mapeo y de ahí surge el interés por

realizar este trabajo únicamente sobre Costa Rica, con el fin de complementar lo dicho por esta autora en 2019.

A partir de Rey-Castillo (2019), y Esquer y Fernández (2021), hemos determinado los pasos de este trabajo, a saber:



Fuente: elaboración propia.

PLANEAMIENTO

En esta fase se definieron el objetivo y las preguntas de investigación. Se propone una pregunta general, a saber: ¿Cuál es la producción científica que ha emergido entre los años 2000 y 2023 sobre escritura académica en la Educación Superior en Costa Rica? A partir de esta, se establece el objetivo general de trabajo: Realizar un mapeo sistemático de la literatura sobre la escritura académica en el ámbito universitario en Costa Rica, para el análisis de las investigaciones en cuanto a sus enfoques, objetivos, propuestas y conclusiones. Asimismo, se ha planteado una serie de preguntas específicas que guían la lectura de la literatura. Para ello, se construyó la siguiente tabla:

Tabla 1. Preguntas específicas y tipos de respuesta

Pregunta	Tipo de respuesta
1 ¿Cuántos estudios se encuentran en las bases de datos de acceso público del SIBDI, Google Académico, Dialnet y SciELO en los años 2000 a 2023?	Artículos en el Repositorio Nacional Kímuk, a través de SIBDI UCR. Artículos en Dialnet. Artículos en SciELO. Artículos en Google Académico. Artículos en más de una base.
2 ¿Cuál es el año con más publicaciones?	Publicaciones por año.
3 ¿Cuáles son las revistas con mayor cantidad de publicaciones?	Publicaciones por revista.
4 ¿Cuáles son los ejes temáticos de los estudios en Costa Rica?	Publicaciones por tema.
5 ¿Cuál es el enfoque teórico-metodológico abordado en el estudio?	Publicaciones por enfoque.
6 ¿Cuántos estudios están relacionados solo con la escritura y cuántos incluyen la lectura?	Número de estudios que abarcan la escritura académica. Número de estudios que incluyen la lectura.
7 ¿Cuántos estudios se refieren al estudiantado, ¿cuántos al profesorado y cuántos a centros académicos u otros aspectos?	Número de estudios referidos a estudiantes. Número de estudios referidos a profesores. Número de estudios referidos a otros.

Fuente: elaboración propia.

DEFINICIÓN

Se establecieron las bases de datos de acceso libre del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información de la Universidad de Costa Rica, pues cuenta con un catálogo de revistas indexadas de producción académica local que pueden ser accesados desde cualquier lugar del mundo de manera gratuita; en especial, se escogió el Repositorio Nacional Kímuk, dado que recopila las publicaciones de todas las universidades públicas costarricenses, así como de otros centros de investigación. Asimismo, se trabajó con las bases de datos Dialnet, SciELO y Google Académico, por ser de las más importantes fuentes de consulta gratuita que fueron incluidas en trabajos previos (como SciELO) y otras que no.

En cuanto a los términos para la búsqueda, se establecieron únicamente en español, pues solamente nos interesa ubicar la producción académica en nuestro idioma, sobre español y en Costa Rica. Por ende, se utilizaron: escritura académica en Costa Rica, escritura académica universitaria, escritura universitaria, problemas de escritura Costa Rica, escritura académica universitarios Costa Rica, enseñanza redacción Costa Rica. Esto en búsquedas por título, resumen, palabra clave, y al usar los caracteres booleanos AND y OR.

La búsqueda general dio paso a la búsqueda filtrada, de acuerdo con los criterios que se expresan a continuación:

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión

Aspecto	Inclusión	Exclusión
Bases de datos	Repositorio Nacional de Costa Rica Kímuk, a través del portal del SIBDI-UCR Dialnet SciELO Google Académico	Otras bases

Años de publicación	2000 a 2023	Previos al 2000
Tipo de publicación	Artículo académico o de investigación	Libros, capítulos de libros, actas de congreso, tesis, trabajos de graduación, ponencias*
Lenguas	Español	Otras lenguas Escritos en español sobre escritura académica en otras lenguas
Región de estudio	Costa Rica	Otros países o publicadas en Costa Rica, pero sobre otros países
Población estudiada	Educación superior	Otros niveles educativos

Fuente: elaboración propia. *Hemos decidido incluir dos artículos, aunque fuesen ponencias, publicadas, debido a su pertinencia.

SELECCIÓN

En cuanto a los criterios de selección, se han determinado 7 categorías principales para la clasificación y análisis de los datos, a saber:

Tabla 3. Elementos para el cotejo de artículos

Número	Criterio
1	Título del artículo
2	Autor o autora
3	Año de publicación
4	Bases de datos
5	Ejes temáticos
6	Enfoque teórico-metodológico
7	Ideas centrales

Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS. EL SIGLO XXI Y LA ESCRITURA ACADÉMICA: EL DESENCUENTRO CONTINÚA

El estudio de la escritura en Costa Rica en el siglo XXI comienza muy bien cuando, en 2004, Carlos Sánchez Avendaño, con el artículo “La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza” en la *Revista Educación*, analiza un corpus de 60 redacciones de estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica. Para ello, emplea el método pragmático de la puntuación propuesto por Carolina Figueras. El autor examina la puntuación de estas redacciones, y concluye que existe una subutilización de estos recursos y un mal empleo de los signos que aparecen (esto coincide con Rojas y Umaña, 1986), así como una interferencia

del registro oral en el registro escrito (lo cual concuerda con lo expuesto por Rodino y Ross, 1985). El cambio en este estudio es fundamental: Carlos Sánchez apela a una metodología y un marco teórico desde la teoría del discurso, que se separa de la perspectiva gramatical que predominó en el siglo anterior. Con ello, marca una nueva ruta de análisis menos punitiva del error y más comprensiva del fenómeno de la comunicación escrita en su totalidad.

Para continuar, también en 2004, Carlos Sánchez publica “Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: los libros de texto” en la *Revista de Filología y Lingüística*. El investigador realiza una revisión cronológica dividida en seis periodos, que abarca el aspecto pedagógico-metodológico de los libros analizados. Explica que el primer periodo llamado *La redacción como una destreza lingüística*, cuyos exponentes son Moisés Vincenzi y Hernán Zamora, comprende la década de 1930 e inicios de los años 40, y presenta una visión pragmática de la escritura, alejada de las prácticas tradicionales. Sin embargo, durante el segundo periodo, que va entre 1970 y 1978, nombrado *De los tipos de escrito a la gramática normativa tradicional*, autores como Virginia Sandoval de Fonseca, Bolívar Charpentier y Aura Rosa Vargas incluyen levemente la normativa, y se enfocan en el desarrollo de textos descriptivos, narrativos y expositivos.

Por su parte, en el tercer periodo, dado entre 1980 y 1985, el cual Sánchez nombra *La enseñanza/ aprendizaje de la redacción de textos para propósitos específicos y los primeros visos de un método moderno*, se puede apreciar un cambio entre sus autores, Myriam Bustos Arratia y

Luis Fernando Quijano, en la manera de abordar la enseñanza de la escritura. La primera enfoca sus textos en fines específicos de la escritura con ejemplos reales y no tomados de la literatura, lo cual es una diferencia con los autores del segundo periodo. Por su parte, Quijano, según Sánchez (2004), “propone un método moderno y atractivo de descubrimiento de usos y recursos a partir del análisis de textos diversos. Rescata, además, aspectos como la intencionalidad del autor y la incorporación del lector meta” (p. 225). Por tanto, es un texto que destaca por su innovación en cuanto a la enseñanza de la escritura.

Sin embargo, a pesar de venir de un momento novedoso a inicios de los años 80, dentro del cuarto periodo, que se da entre 1984 y 1992, llamado *Afianzamiento del gramaticalismo en la redacción*, los autores Jézer González, Virginia Müller, Flor Garita, Maritza Quesada, Ana Sánchez, Hazel Vargas y Rosaura Brenes enfatizan en el aspecto gramatical como el eje principal en la redacción. La excepción son Vianney Durán y Claudio Jiménez, quienes proponen en su texto *Expresión escrita y comunicación en los actuales programas del Ministerio de Educación Pública*, un material libre de prejuicios lingüísticos, que incluye aspectos gramaticales y algunos usos específicos de la escritura.

El quinto periodo, llamado *El enfoque patológico*, se ubica en la década de 1990. Según Sánchez (2004), las obras dentro de este periodo “manejan una visión del tema ligado al estudio de gramática normativa tradicional, calificación de unas formas y usos como ‘correctos’ o ‘incorrectos’ (p. 230). De este modo, los autores, Ethel Pazos, Wálter Sandino, Marubeni Varela, Bolívar Bolaños, Viria Pacheco y María Angelina Álvarez siguen enfatizando que la escritura solo debe abordarse por medio de la corrección idiomática, dejando por fuera el nivel discursivo del texto y los procesos que conlleva la redacción.

Por último, en el sexto periodo, llamado *¿Una nueva tendencia?*, Sánchez destaca la obra de Rose Mary Hernández, publicada en 1999, *Comunicación Oral y Escrita* que retoma el modelo propuesto por Vincenzi, uno de los autores del primer periodo. Para Sánchez, la autora desea con su obra “resignificar’ la comunicación” (p. 231) y alejarse de concepciones tradicionales, lo cual,

según Sánchez, puede ser el inicio de un cambio en la metodología de la producción escrita.

En 2005, Sánchez presenta “Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta de revisión desde la lingüística del texto”, en la *Revista de Filología y Lingüística*. En este artículo, analiza con un enfoque cualitativo la producción textual en el mismo corpus mencionado de las 60 redacciones, a partir de la metodología de la Lingüística del texto de Beaugrande y Dressler (1997). Ellos proponen siete principios constitutivos del texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad; de estas, Sánchez escoge sus tres criterios de análisis: cohesión y coherencia, que son las relativas al texto, e informatividad, que mide la calidad y pertinencia discursivas.

En cuanto a la cohesión, se puede afirmar lo que Sánchez (2005a) explica con respecto a la concordancia (como elemento de cohesión textual), de la cual dice que “no es en sí un problema que tengan los hablantes, sino que se trata de un manejo deficiente de su empleo en la construcción de textos formales” (p. 276). Con respecto al problema en la coherencia, Sánchez concluye que “guarda relación con la incongruencia entre las porciones informativas, la falta de relación patente o la inclusión de fragmentos textuales desarticulados del resto” (p. 281). Las fallas en la coherencia tienen relación estrecha con las deficiencias en la cohesión textual y la poca atención al componente léxico, afirma Sánchez. Él encuentra incompatibilidades y contradicciones e ideas sin conexión interna en la mayoría de los textos analizados.

Finalmente, en relación con la informatividad, Sánchez (2005a) concluye que “es una de las normas más dañadas [...] las deficiencias son múltiples: van desde el uso de elementos poco informativos o sin pertinencia, pasando por constantes digresiones que interfieren en el desarrollo del hilo expositivo-argumentativo” (p. 285). En este artículo, Carlos Sánchez confirma las tesis ya presentadas por Rodino de que la oralidad tiene una influencia contundente en el registro escrito y que es causa de muchas de sus deficiencias. Pero, además, atribuye estos problemas a la poca práctica del proceso de redacción (planificación, textualización y revisión) y al enfoque en la enseñanza de la expresión escrita desde una perspectiva “gramatical-purista” (p. 291).

También en 2005, a partir del mismo corpus de 60 redacciones y a la luz de la misma perspectiva teórico-metodológica de la lingüística del texto de Beaugrande y Dressler (1997), Sánchez publica “Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses”, en el cual se describen grupos de conectores y cómo estos se usan en las redacciones estudiadas. Sánchez intenta probar, nuevamente, lo propuesto por Ross y Rodino (que muchas veces la oralidad interfiere en lo escrito). En este artículo, se realiza un análisis pormenorizado del uso de los conectores discursivos por parte de estudiantes de primer ingreso a la universidad.

En general, se encuentran dos características, en principio opuestas, con respecto a estas marcas: la subutilización de los recursos conectivos con que cuenta el español y la sobreutilización de un solo conector como representante de la noción discursiva que se quiere expresar. Además, se aporta evidencia para confirmar la hipótesis de la interferencia del registro oral sobre el escrito, desarrollado ampliamente por Rodino en su tesis de 1988.

Posteriormente, en el año 2006, Carlos Sánchez escribe “¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita”, en el cual compara dos métodos de enseñanza de expresión escrita para dos cursos de nivel universitario: uno con metodología gramaticalista-normativa y el otro con metodología de desarrollo de estrategias de producción textual. Luego de comparar ambas propuestas, el autor explica los resultados obtenidos bajo una y otra modalidad. Concluye que los resultados de la metodología normativa son desalentadores, es decir, no hubo mejoría en la escritura, mientras que con el segundo sí hubo mejoras (modestas, dice) en la morfosintaxis, el léxico, la cohesión, la coherencia y la informatividad; pero, más relevante aún, en la adquisición de esas estrategias de escritura por parte del alumnado. Se cierra el texto aludiendo a la importancia del método didáctico para enseñar la escritura académica y lograr resultados favorables, a la vez que exhorta a un cambio de paradigma en la formación escolar, secundaria y universitaria.

Para finalizar, en 2008 Carlos Sánchez realiza un análisis de los libros de texto para la enseñanza de la ortografía en nuestro país en el artículo “La enseñanza de la ortografía en Costa Rica: de las reglas fonodependientes a las reglas

rentables y al planteamiento grafológico” publicado en la revista *Educación*. Además, señala los problemas de las reglas tradicionales y expone propuestas alternativas para la enseñanza de la escritura. Sánchez demuestra que la didáctica de la redacción, tradicionalmente, se une a la ortografía y se ha enfocado en la memorización de listas de reglas poco prácticas y de difícil implementación. Sánchez parte del hecho de que la ortografía “no representa un problema real de coherencia y cohesión... no tiene que ver con la jerarquización de ideas ni su engarce” (p. 97), también afirma que la ortografía del español es conservadora y anacrónica (esto en coincidencia con Chavarría, 1988, citado por Sánchez en la página 102). En este estudio se demuestra la inclinación por la perspectiva tradicional en casi todos los libros de texto usados en Costa Rica para la enseñanza de la ortografía en la expresión escrita y cómo la única ruptura con ese modelo es la de Moisés Vincenzi, de 1939, se insistirá en la urgencia de modificar la perspectiva desde la cual se enseña y se evalúa la ortografía, así como los métodos didácticos, por unos más cercanos a la lingüística del texto y al discurso.

Luego de las valiosas investigaciones de Carlos Sánchez Avendaño, en 2009 Laura Casasa retoma el tema de la escritura académica con una publicación llamada “Salirse del cascarón: nuevas tendencias en la enseñanza de la escritura” en la revista *Kañina*. Para la autora, el cascarón se relaciona con la situación sobre la enseñanza de la escritura en Costa Rica. Para ello, se basa en dos de los artículos de Sánchez mencionados: “Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: los libros de texto”, del año 2004, e “Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica”, de 2006.

Después de esta contextualización, Casasa describe las nuevas tendencias en cuanto a la escritura para salir del cascarón. La autora se refiere a expertos en el tema de la alfabetización académica como Paula Carlino y Daniel Cassany. Para dichos investigadores, la escritura es epistémica y no debe ser un producto terminado, sino un proceso que se adapte a diferentes situaciones comunicativas.

Asimismo, Casasa aporta ejemplos sobre varios programas de escritura de Estados Unidos, México y la Cátedra Unesco, con el fin de mostrar las diferentes

metodologías, objetivos y estrategias en la enseñanza de la redacción. Por último, analiza los programas de los cursos de Comunicación Escrita y Comunicación Técnica del Instituto Tecnológico de Costa Rica. La autora, entre sus recomendaciones finales, expresa la necesidad de cambiar la manera tradicional en que se enseña la escritura, incluir herramientas tecnológicas y enseñar las destrezas lingüísticas dentro de diferentes contextos comunicativos.

Por su parte, Marta Madrigal presenta, en 2011, su artículo “Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa en la fase de la preescritura” en la *Revista de Filología y Lingüística*. En este, la autora señala que también “quien escribe debe tener claro el contenido del conjunto del mensaje y su articulación, tanto en lo conceptual como en lo expositivo” (p. 200). Por tanto, este estudio se basa en el modelo propuesto por Flower y Hayes (1980 y 1981), el cual incluye la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

En cuanto a este último, la investigadora abarca la etapa de preescritura. Para ello, se explican dos recursos: la lluvia de ideas y la escritura libre, los cuales —explica Madrigal (2011)— se realizan mediante diferentes técnicas como la estrella o la rueda de palabras, el cubo, el diagrama de Venn, la estrella y el árbol de ideas. Estas fueron empleadas por un grupo de estudiantes del Curso básico de redacción en la Universidad de Costa Rica. De este modo, con los ejemplos dados de cada técnica, se demuestra que la etapa de planificación es parte de un proceso que ayuda a organizar el texto y lograr su propósito comunicativo.

Además, en 2011, Gabriela Ríos en “¿Por qué escribimos como hablamos? una experiencia con estudiantes de secundaria”, publicado en la *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, estudia la repercusión del habla en la ortografía mediante la metodología usada en la disponibilidad léxica; esta consiste en “hacer emerger léxico por medio de un tema específico que lo haga surgir” (Ríos, 2011, p. 6). Para ello, se solicita escribir todas las palabras posibles sobre 14 centros de interés. La muestra se conforma por 512 estudiantes de secundaria, de diferentes colegios del país (públicos y privados), de zonas urbanas y rurales, quienes cursan el quinto año, además, incluye datos de estudiantes de la

Universidad de Costa Rica de los diferentes cursos que imparte la autora.

Entre los resultados se encuentran acortamientos léxicos, aféresis, entre otros aspectos como ultracorrecciones y cambios vocálicos. Estos últimos son los más notorios en el estudio, por tanto, la investigadora señala que, aunque este fenómeno no es nuevo en el español de Costa Rica, ahora aparece en el registro escrito. Como sugerencia para la solución de estos, Ríos (2011) presenta algunas actividades que se pueden usar dentro de la clase, como exposiciones, dramatizaciones, realizar lecturas en voz alta o dictados para la mejora del uso tanto oral y escrito de estos sonidos.

En el año 2012, Paula Alonso presenta su estudio “Tejiendo ideas: una propuesta para la enseñanza estratégica del uso de conectores en ensayos académicos” en la *Revista Ensayos Pedagógicos*, este artículo es muestra de los resultados de su Trabajo Final de Graduación para su Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional. Esta investigación cualitativa analiza el uso de los conectores discursivos desde un análisis lógico-semántico según los postulados de Montolio (2001), en redacciones de estudiantes de primer ingreso en el Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional. La muestra elegida es de estudiantes provenientes de colegios públicos y privados de la Gran Área Metropolitana.

Con base en la revisión de los textos, la autora explica que prefiere “hablar de altibajos discursivos y no de errores discursivos, ya que el uso de este recurso lingüístico es irregular, en el sentido de que unas veces los utilizan de forma adecuada, aunque no haya variedad; otras veces, inadecuada” (p. 32). De este modo, Alonso (2012) diseña una propuesta para la enseñanza de los conectores discursivos, la cual se basa en el uso del modelado metacognitivo, con el propósito de incentivar un cambio en el abordaje del tema en las aulas universitarias.

En lo que respecta a modalidades discursivas, Jessica Araya y José Roig (2014) en su artículo “La producción escrita de textos en la educación superior”, de la *Revista de Lenguas Modernas*, muestran los resultados de textos argumentativos redactados por 15 estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad de Costa Rica. Los investigadores retoman el modelo de Flowers

y Hayes (1980 y 1981) expuesto por Madrigal (2011) y sus tres etapas en el proceso de redacción: planificación, textualización y revisión. Además, los autores —basados en Sanjuán Varela (2009)— explican que, por medio de la metacognición, se puede mejorar el texto escrito, ya que el estudiante puede evaluar y controlar todo el proceso.

La investigación, cuyo enfoque es cuantitativo y descriptivo, se realizó en dos etapas: en la primera, los estudiantes redactaron un texto argumentativo de manera libre y, en la segunda, recibieron información sobre la elaboración de un texto argumentativo. Los resultados evidencian que, en la primera etapa, los textos argumentativos presentaron deficiencias en sus argumentos. No obstante, en la segunda etapa, 13 de los 15 estudiantes logran redactar la tesis, argumentar y escribir las conclusiones, con la ayuda brindada por el docente. De esta manera, los investigadores señalan que el estudiantado de la carrera demuestra conocimientos básicos sobre la redacción, por tanto, necesitan formación en cuanto a la escritura de un texto argumentativo. Además, para Araya y Roig (2014), las carreras deben incluir en su oferta académica cursos que propicien estos conocimientos.

Asimismo, María Elena Camacho, Marta Eugenia Rojas, Lillyam Rojas, en 2014, publican en la revista *e-Ciencias de la Información*: “El artículo científico para revista académica: pautas para su planificación y edición de acuerdo con el modelo APA”. En este, las autoras echan mano de la lingüística aplicada para la construcción de textos académicos, en específico, artículos para revista. Este trabajo se dirige a investigadores, tanto novatos como expertos, para que puedan adquirir o mejorar las estrategias de redacción, así como otros aspectos importantes por considerar a la hora de pensar en publicar un artículo. No realiza estudios usando muestras de escritura, ni critica el sistema en las formas y métodos de enseñanza, sino que constituye una guía de escritura y un texto base de referencia que ellas sugieren usar en cursos de escritura.

En 2015, Judith Tomcsányi Major presenta “Hipercorrección ortográfica en la marcación del acento en documentos académicos y divulgativos en Costa Rica” en la revista *Letras*. En este artículo, Tomcsányi analiza un corpus de 50 palabras recopiladas entre 2013 y 2014 (con el método de observación espontánea) de pruebas escri-

tas de estudiantes universitarios de la UNA, de la prensa, volantes y afiches, así como de textos publicitarios. En ellos, la autora analiza las características de la hipercorrección ortográfica (como procesamiento lexical de la escritura, típica, dice, de lenguas cuyos sistemas ortográficos se caracterizan por la opacidad), a partir de principios de la lingüística descriptiva, el análisis fonológico de Harris, la teoría métrica y la psicolingüística (de Frost y Taft). Concluye que hay una inconsistencia entre el acento prosódico y ortográfico que indica la percepción de la ortografía del español como opaca para estos hablantes, no indaga en las causas ni ensaya una explicación, solamente describe el fenómeno.

En relación con el año 2016, Marta Madrigal y Ericka Vargas, en “Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios”, investigan la riqueza léxica de un grupo de estudiantes del Curso Básico de Redacción de la Universidad de Costa Rica. La muestra son 20 redacciones elaboradas al inicio del semestre, por 10 hombres y 10 mujeres. Las autoras plantean que la falta de planificación y la enseñanza gramático-purista son posibles causas de los índices de pobreza léxica en las redacciones de los estudiantes. Para el estudio se basaron en la propuesta de López-Morales (2010): dos fórmulas que se relacionan entre sí. La primera cuenta los vocablos del total de palabras de un texto y la segunda, la medición de la frecuencia de palabras de contenido nominal (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios).

Sus resultados indican que los estudiantes muestran falta de riqueza léxica, lo cual demuestra que el estudiantado usa pocos sinónimos o si utiliza alguno, lo sigue repitiendo en toda su redacción. Las investigadoras concluyen que en el sistema educativo no se vincula la enseñanza de aspectos lingüísticos dentro del discurso. Asimismo, reconocen que la variedad léxica no es el único aspecto que determina la calidad en una redacción, “la cohesión y coherencia, el uso del componente notacional, así como la puesta en práctica de requisitos gramaticales normativos” (p. 145) son aspectos que se deben tomar en cuenta. Todos estos ya habían sido estudiados por Carlos Sánchez, no obstante, el artículo de Madrigal y Vargas no remite a dichos estudios.

Además, en 2016, Shirley Longan publica “Sobre la lectura y escritura de los jóvenes que ingresan a estudiar en la Universidad de Costa Rica”, en el dossier

La enseñanza de las Humanidades: aproximaciones metodológicas, de la *Revista Estudios*. Se trata de una ponencia presentada en un congreso, por lo que no vamos a ahondar en ella, excepto para comentar que se trata de un modelo comparativo de encuesta a 50 estudiantes de primer ingreso a la Escuela de Estudios Generales, UCR, Sede Rodrigo Facio, una realizada en 2009 y otra en 2016. El estudio es exploratorio y no son claras la metodología ni la teoría seguidas por su autora, no obstante, es interesante observar la correlación encontrada por Longan entre los hábitos de lectura, la lectura hecha en secundaria y las dificultades que enfrentan los estudiantes en la universidad. Ella comenta que el único estudiante que reconoció haber completado todas las lecturas obligatorias en secundaria fue también el único que dijo no tener ningún problema con las lecturas o la redacción de trabajos en la universidad. Además, es una de las pocas publicaciones sobre lectura que hay en el país.

Por su parte, Ericka Vargas, en 2017, explica el concepto de textura según Halliday (2004) en su publicación “La textura del discurso: consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir de la gramática sistémico-funcional”, publicado en la *Revista de Filología y Lingüística*. Este término está conformado por “tres componentes: los estructurales (sistemas TEMA y Unidad de la Información), los no estructurales (sistema COHESIÓN) y la estructura del discurso, propiedad de organización del texto que permite vincularlo con funciones sociales específicas” (Vargas, 2017, p. 165). Estos aspectos fueron analizados desde la gramática sistémico-funcional, en 40 redacciones argumentativas de 650 palabras, escritas por estudiantes del Curso Básico de Redacción de la Universidad de Costa Rica.

El estudio, basado en una metodología cualitativa, evidencia que el nivel estructural, el no estructural y la organización del texto argumentativo son necesarios para lograr el propósito comunicativo de la redacción, ya que, de lo contrario, se pueden producir interpretaciones erróneas del escrito. De igual manera, los problemas de ortografía, léxicos y gramaticales deben analizarse desde una perspectiva discursiva, es decir, desde el género en el que se produce, su función y contexto. Estas ideas coinciden con lo expresado por Carlos Sánchez a inicios del siglo XXI.

En “Cultura académica, retórica y lectoescritura en la universidad”, publicado en 2018 en la *Revista Estudios*, Sol Argüello y María Gabriela Regueyra sostienen que cada disciplina construye su propia cultura académica, por ende, también su propia manera de leer/ escribir y que, por esa razón, cada área del conocimiento debería establecer su propia forma de enseñar estas habilidades a su estudiantado. Ellas proponen un enfoque multidisciplinario para abordar la lectoescritura en el ámbito universitario que va desde la retórica clásica, los estudios lingüísticos del lenguaje y los géneros discursivos bajtinianos, hasta la neoretórica y la teoría de la argumentación. A partir de Parodi, Estienne y Carlino, así como de Carvajal (2010, citado por las autoras), plantean tres niveles de lectura: el literal, el inferencial y el crítico intertextual. Ellas concluyen que este es uno de los principales aspectos para asegurar la alfabetización académica.

Asimismo, Karina Corella en 2018 difunde su investigación “Estrategias de comprensión lectora y características de las redacciones de los estudiantes universitarios de primer año: una aproximación desde la tecnología educativa para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y producción de géneros académicos” en el libro *Educación con Tecnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación*, como parte de las presentaciones realizadas en el Congreso Internacional EDUTECH 2018. Aunque se trata de una ponencia, nos parece pertinente incluirla por la relevancia de poner a Costa Rica en un libro de carácter internacional, así como por haber realizado una propuesta para la enseñanza de la escritura. En este estudio, la autora analiza las habilidades de comprensión lectora y de la escritura de un grupo de estudiantes de la carrera de Ingeniería en Computación de la Sede Regional San Carlos del Instituto Tecnológico de Costa Rica. A su vez, crea una página web que proporciona recursos para producir un texto argumentativo y un artículo.

La investigación tiene un enfoque mixto basado en la Investigación Acción Participativa (IAP). Parte de un cuestionario para recoger información sobre el perfil socioeducativo, las motivaciones de lectura, la preferencia de géneros, los soportes de lectura, el acceso a estos soportes y conexión a internet, así como de las estrategias de lectura de los estudiantes. Además, realiza un análisis

de contenido, con base en la coherencia, la cohesión, la informatividad y las categorías de análisis (estrategias de comprensión y producción de textos) en 10 redacciones.

Una vez analizada la información, Corella (2018) procede a crear una página web con materiales didácticos para redactar un ensayo argumentativo y un artículo. Al respecto, la investigadora señala: “El desarrollo de la página web responde al diagnóstico de la población meta y no a presunciones en torno a que los estudiantes universitarios deben adquirir esas habilidades por su cuenta” (p. 555). Por tanto, se debe recalcar que esta investigación desarrolla el uso de herramientas tecnológicas, y se acerca al concepto de los centros de escritura que, entre sus recursos, poseen sitios web con materiales sobre escritura y lectura para el estudiantado.

En 2019, Sol Argüello y María Gabriela Regueyra publican, en la *Revista Estudios*, el artículo titulado “Aprender sobre la lectoescritura con estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica”. En este, las autoras realizan un estudio con 9 estudiantes de Trabajo Social, como parte de un proyecto más amplio llamado *Comprensión lectora y producción escrita en la población estudiantil de Trabajo Social*, realizado entre 2015 y 2017, para conocer la percepción que tienen sobre la comprensión lectora y la producción escrita. Es una investigación exploratoria, cualitativa y etnográfica, de la cual concluyen que la alfabetización académica está determinada por las características particulares de las personas, su capital cultural y los hábitos de estudio; no obstante, determinan que la dificultad en la comprensión lectora es un factor crucial en la deserción de la carrera y que, por ende, se requiere diagnosticar estas habilidades, así como promover estrategias y herramientas que les ayuden a mejorar y a permanecer con éxito en la universidad.

Por su parte, Geannini Ruiz, en 2020, presenta el artículo titulado “Imaginario de una comunidad discursiva” en la revista *Didáctica, Lengua y Literatura*. En esta investigación cualitativa y exploratoria, se realizan entrevistas a profundidad a 8 estudiantes de Sociología y a 4 profesores de la Universidad de Costa Rica de esa misma disciplina. Las preguntas realizadas se dividen en dos ejes: “formación académica (que busca dar cuenta sobre la manera en que los estudiantes aprenden a leer y escribir previo a la tesis) y cultura disciplinar (que describe

el proceso de escritura de la tesis de licenciatura en la carrera de Sociología)” (Ruiz, 2020, p.98).

La autora propone un modelo de escritura para explicar el proceso de redacción de la tesis de licenciatura, según las representaciones sociales de los profesores y estudiantes de la carrera. En dicho modelo, Ruiz propone incluir la relación entre el tesista y su director, además, abordar de manera conjunta los problemas sobre redacción, pues los profesores señalan que la lectoescritura es un proceso individual y autogestionado, en el cual se demuestra que el estudiante necesita herramientas y acompañamiento. Con respecto a esto, la investigadora enfatiza en el aspecto emocional, el cual debe incluirse dentro del proceso de escritura de la tesis, puesto que “el no reconocimiento de que profesores, investigadores y estudiantes experimentan problemas de redacción obstaculiza la aparición de un diálogo sobre un tema que parece tornarse sombrío y vergonzoso” (Ruiz, 2020, p. 104). Por lo tanto, Ruiz aborda la problemática de la escritura desde dos ámbitos: el operacional y el emocional.

En 2023, Laura Casasa publica su artículo “Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo” para la revista *Káñina*, en el cual brinda una categorización de la teoría y metodología sobre la escritura. Con respecto al primer punto, la autora describe los enfoques textuales (gramaticales y lingüísticos) y los enfoques cognitivos (cognitivo y metacognitivo). Además, aborda los enfoques contextuales o ecológicos (funcionalista, basado en el contenido, colaborativo, humanista, etnográfico, multimodal y New Literacy Studies), asimismo, el enfoque dinámico, afectivo y la gamificación.

En cuanto a la metodología, explica el modelo de la inversión de la pirámide cognitiva, el modelo pedagógico dialogante y Didactext. Laura Casasa enfatiza en que el modelo Didactext es “el más completo y más integrador conocido hasta el momento” (p. 25), pues incluye los aspectos cultural, contextual y personal. Por último, menciona que el aspecto emocional en la escritura debe investigarse más, dado que son pocos los estudios realizados sobre el tema. Como se puede apreciar, Casasa retoma un aspecto ya mencionado por Ruiz en su investigación.

Finalmente, en 2023, Luis Serrato Pineda difunde en la *Revista de Filología y Lingüística*, “La enseñanza de la expresión escrita a estudiantes universitarios bribris y cabécares: el caso de las discordancias”⁵. Se decidió incluir esta investigación dentro del mapeo, a pesar de ser parte de un trabajo final de investigación de la Maestría en Español como Segunda Lengua, ya que estudia el problema de discordancias en redacciones de estudiantes indígenas universitarios, pero también incluye población no indígena, es decir, Serrato incluye población L1 y L2. En el trabajo investigativo participan ocho estudiantes, cuatro de la comunidad bribri y cuatro de la comunidad cabécar de la Universidad Nacional, del Campus de Sarapiquí.

Con respecto a la investigación, esta es cualitativa con un diseño de investigación-acción, e inicia con un diagnóstico de textos redactados en el curso Expresión Oral y Escrita entre 2015 y 2016. Las redacciones fueron escritas por tres grupos: estudiantes de comunidades bribris y cabécares, estudiantes originarios de comunidades monolingües en español, de zona rural y de zona urbana. En estos escritos se identifican las discordancias en frases nominales, en frases verbales y en clíticos, en su mayoría en el estudiantado originario de la comunidad bribri y cabécar.

Como conclusiones, el autor explica que abordar el tema de las discordancias, de una manera respetuosa hacia la lengua de los estudiantes y desde la gramática contrastiva, brinda una mejor comprensión de estos fenómenos por parte de los estudiantes. Asimismo, las estrategias aplicadas dentro de la revisión facilitan la tarea de detectar, analizar y resolver los problemas encontrados dentro de las redacciones.

Respuestas a las preguntas de la Tabla 1

En cuanto a las preguntas, tenemos que:

1. ¿Cuántos estudios se encuentran en las bases de datos de acceso público del Kímuk (SIBDI), Google Académico, Dialnet y SciELO en los años 2000 a 2023?

⁵ También, para ampliar sobre el tema, se puede consultar la investigación de Guillermo González Campos del año 2011, titulada “Dificultades para normalización ortográfica y problemas de escritura entre los cabécares de Chirripó”.

En cuanto a Google Académico, los años 2004, 2005, 2006, 2011, 2014, 2017 y 2018 presentan dos publicaciones. En los años 2008, 2009, 2012, 2015, 2016, 2019, 2020 y 2023, solo se brinda una publicación. Para los años 2007, 2010, 2013, 2021 y 2022 no se encuentra ninguna publicación.

Con respecto a la base de datos del Kímuk (SIBDI), en los años 2004, 2005, 2006, 2011, 2014 y 2023 presenta dos publicaciones. Para los años 2008, 2009, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020, solo muestra una publicación. Durante el 2007, 2010, 2012, 2013, 2021 y 2022 no se encuentran estudios.

Acerca de Dialnet, a partir del año 2014, es cuando se encuentra registro en esta base de datos con una publicación al igual que los años 2016, 2017, 2019, 2020 y 2023. Solamente en el 2018 aparecen dos publicaciones.

Por último, en SciELO se encuentra una publicación en los años 2017 y 2023. De esta manera, se puede apreciar que en Google Académico y Kímuk es donde aparecen más resultados.

¿Cuál es el año con más publicaciones?

En general, entre 2000 y 2023 no hay un año que destaque por la cantidad de publicaciones, los años 2004, 2005, 2006, 2011, 2014, 2017, 2018 y 2023 cuentan con dos publicaciones cada uno. Los años 2008, 2009, 2012, 2015, 2016, 2019 y 2020 tienen únicamente un artículo cada uno. El resto de los años no presentan publicaciones dentro de los parámetros de nuestro estudio.

¿Cuáles son las revistas con mayor cantidad de publicaciones?

La revista destacada con más artículos publicados es la *Revista de Filología y Lingüística* que cuenta con siete publicaciones, seguida de las revistas *Educación*, *Káñina* y *Revista Estudios* con tres publicaciones cada una, todas ellas de la Universidad de Costa Rica. El resto de las revistas solo tienen un artículo publicado.

¿Cuáles son los ejes temáticos de los estudios en Costa Rica?

En términos generales, se han detectado estas categorías y su respectivo número de publicaciones:

- Lingüística del texto-Elementos del discurso en la producción textual: 7.
- Metodología: 4.
- Didáctica de la escritura académica: 3.
- Lectoescritura: 3.
- Contexto de escritura, componente emocional: 3.
- Ortografía: 2.
- Conectores: 2.
- Léxico: 2.
- Teoría sobre la escritura: 2.
- Lectura: 1.
- Puntuación: 1.
- APA: 1.

¿Cuál es el enfoque teórico-metodológico abordado en el estudio?

- Historiográfico: 3.
- Lingüística aplicada: 12.
- Retórica clásica y neoretórica: 1.
- Géneros discursivos bajtinianos: 1.
- Alfabetización universitaria: 2.
- Psicología social: 1.
- Escritura académica: 6.

¿Cuántos estudios están relacionados solo con la escritura y cuántos incluyen la lectura?

Solamente se encontró un estudio enfocado en la lectura (la ponencia de Shirley Longan) y tres publicaciones toman en cuenta la lectoescritura. El resto de los artículos se enfocan solo en la escritura.

¿Cuántos estudios se refieren al estudiantado, cuántos al profesorado y cuántos a centros académicos u otros aspectos?

La mayor cantidad de producciones académicas se sigue concentrando en la población estudiantil, del total de publicaciones encontradas, dieciséis se dedican a esta. En segundo lugar, se encuentran los artículos sobre centros de enseñanza y otros temas (metodología, teoría y libros de texto), con cinco publicaciones en total. Finalmente, se encontraron tres artículos que incluyen tanto a estudiantes como profesores en el análisis.

En resumen, en el siglo XXI, Carlos Sánchez es quien inaugura y desarrolla la mayoría de las investigaciones basadas en el modelo de Rodino y Ross (1985). Estas investigaciones son constantes entre 2004 y el 2008. Luego de ellas, Laura Casasa retoma el panorama de la escritura académica en nuestro país y describe cómo se aborda el tema en diferentes universidades e instancias de otros países, incluyendo a clásicos teóricos como Carlino y Cassany. En los años 2000-2003, 2007, 2010, 2013, 2021 y 2022 no fue publicado ningún artículo en relación con la escritura o la alfabetización académica en Costa Rica. En 2016, cuando Madrigal y Vargas realizan su estudio, el cual sí fue ubicado por Reyes (2019) en su mapeo sistemático, encontramos que este solo muestra los índices de riqueza léxica de manera cuantitativa, lo cual se aleja de las investigaciones y recomendaciones realizadas por Sánchez en la década anterior.

DISCUSIÓN

Empezaremos por decir que, contrario al siglo XX en el cual predominó la perspectiva normativa tradicional, el siglo XXI ofrece un cambio absoluto de paradigma en la investigación sobre la escritura académica, dando paso a estudios hechos mayormente desde la lingüística (en su versión más pragmática y funcional), el análisis del discurso y su noción de textualidad. Este giro es fundamental para el desarrollo del tema en Costa Rica a partir de una comprensión de la escritura como proceso y no desde la prescripción que ve los textos como un producto acabado, cuyos errores el docente debe señalar sin mayor elaboración o explicación que el remitir a una lista de vicios de lenguaje, normas gramaticales y listas de palabras.

En lo respectivo a la población estudiada, sigue predominando el estudio de la población estudiantil, en especial, la universitaria. Solamente Ruiz (2020), y Argüello y Regueyra (2018) incluyen a los profesores en su muestra o análisis, como facilitadores de procesos escriturales y en sus nociones teóricas o metodológicas. Ambos trabajos concluyen que los profesores no tienen las herramientas ni la noción de colaborar en temas relativos al proceso de escritura de sus tesorarios o estudiantes de curso.

Carlos Sánchez incluye estudios sistemáticos de los libros de texto, una tarea que en el siglo XX estaba apenas mencionada, y que este autor elabora de manera exhaustiva y con la mayor rigurosidad académica, para demostrar cómo la mayoría (casi la totalidad) representan la visión conservadora y academicista (“limpia, fija y da esplendor”) de la escritura y su didáctica. Por ende, no hay congruencia entre la investigación, sus propuestas, y los textos didácticos y programas de cursos para la enseñanza de la redacción que son mayormente normativos, a pesar de que ya desde 1988, Rodino proponía un viraje de perspectiva hacia el discurso, esto no produjo cambios, como lo señala Sánchez en 2004.

En cuanto a enfoques teórico-metodológicos, el autor Carlos Sánchez toma como base para sus investigaciones teorías que estudian los fenómenos desde el discurso. Con ello, el investigador muestra una nueva forma de analizar la escritura académica en Costa Rica. Sin embargo, se observa que no existe continuidad sistemática de este tipo de estudios, a excepción de Laura Casasa quien, en su artículo en 2009, complementa lo realizado por Sánchez.

Casasa es la primera en explicar los programas de escritura, los cuales ya estaban consolidados en diferentes universidades de varios países. No obstante, en Costa Rica no existe suficiente investigación al respecto. Asimismo, con el análisis de los programas de estudio de Comunicación Escrita y Comunicación Técnica del Instituto Tecnológico, Casasa retoma lo propuesto por Sánchez (2006) para sugerir cambios en la enseñanza de la escritura. Igualmente, se muestra cómo esta autora, en su artículo de 2023, sigue interesada en mostrar que existen otras metodologías y enfoques para enseñar la escritura. Es así como ella resalta el modelo Didactext, por integrar varios aspectos como el cultural, contextual y personal.

Finalmente, las temáticas de las investigaciones son las que presentan la mayor variedad y diferencias respecto al siglo anterior. Estas van desde discusiones sobre metodología y didáctica de la redacción académica, pasando por nociones textuales fundamentales como coherencia, cohesión, informatividad, los conectores, el léxico, la puntuación y la ortografía; hasta los programas de estudio y libros de texto para los cursos de expresión escrita/ escritura académica, etc.

Es notable el trabajo realizado por el lingüista Carlos Sánchez, quien ha dedicado más estudios especializados a esta temática, además de ser el primero en rescatar a Rodino y Ross respecto al cambio urgente de paradigma teórico-metodológico de análisis. El aporte de Sánchez al estado del arte sobre escritura académica es sumamente valioso, de ahí que resulte no menos que sorprendente la poca conexión entre sus proyectos y otros realizados de forma posterior. Esta desarticulación es característica no solo en el campo de la investigación, sino también en el diseño de programas, materiales y estrategias didácticas para la expresión escrita académica.

Los trabajos de Laura Casasa parecen arrojar nuevas luces sobre la ruta de las investigaciones en escritura académica, pues sigue modelos de las teorías del discurso y las disciplinas lingüísticas que se oponen a la visión tradicional y normativa. Aun así, está pendiente relacionar estos últimos estudios con programas de cursos y otras variables, para determinar si en estos años ese cambio de perspectiva se ha generado también en la práctica docente de la escritura (al menos en el nivel universitario).

En síntesis, los aportes de las nuevas investigaciones sobre escritura académica son una base indispensable y valiosa. No obstante, en Costa Rica el desarrollo de estos estudios está apenas comenzando, como lo demuestra el estudio de Rey-Castillo (2019), quien menciona a Costa Rica como uno de los países en los que este tema es no está suficientemente estudiado, a diferencia de Colombia, México o Argentina. Sin embargo, podemos demostrar que no se han producido únicamente dos artículos, como registra Rey-Castillo en su estudio, sino que la producción académica es aceptable (todavía menos que Colombia, Argentina y México, pero sí a nivel de Chile). Esto podría deberse a que la mayor parte de estas publicaciones se realiza en revistas locales que solo aparecen en los repositorios costarricenses, mas no en otras bases de acceso gratuito más conocidas y utilizadas fuera de nuestras fronteras, a excepción de Google Académico que no suele verse como la más confiable de las bases de libre acceso.

Es urgente que, además de ampliar la cantidad de publicaciones, estas se encuentren más (y mejor) articuladas entre sí. Por lo tanto, esperamos que este artículo constituya un aporte que permita acceder a un estado del arte

más claro y preciso, que ayude a futuros investigadores a retomar ideas y continuar el análisis que se ha venido desarrollando, siguiendo las tendencias que pauta la lingüística aplicada y los estudios sobre el discurso. Con este fin en mente, se condensan las propuestas analiza-

das en este artículo, en Tabla 4 que compartimos a continuación y que, decidimos incluir de manera extensiva, dado que el material sigue siendo escaso en comparación con otros países de Hispanoamérica.

Tabla 4. Síntesis de los artículos sobre escritura académica, publicados en el siglo XXI en Costa Rica

	Autoría	Año	Título	Ejes temáticos	Enfoques teórico-metodológicos	Buscador	Revista donde fue publicado
1	Carlos Sánchez	2004	La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza	Estudiantes universitarios Usos signos de puntuación	Pragmática de la puntuación (Figueras)	Kímuk-SIBDI UCR Google Académico	Revista Educación, Vol. 28, número 2
2	Carlos Sánchez	2004	Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica: los libros de texto	Metodologías Teorías de la escritura académica Libros de texto	Historiográfico Exploratorio	Kímuk- SIBDI UCR Google Académico	Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Vol. 30, número 1
3	Carlos Sánchez	2005	Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto	Cohesión Coherencia Informatividad Estudiantes universitarios	Lingüística del texto de Beaugrande y Dressler	Kímuk- SIBDI UCR Google Académico	Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Vol. 31, número 1
4	Carlos Sánchez	2005	Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses	Conectores Estudiantes universitarios	Lingüística del texto de Beaugrande y Dressler	Kímuk- SIBDI UCR Google Académico	Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Vol. 31, número 2

	Autoría	Año	Título	Ejes temáticos	Enfoques teórico-metodológicos	Buscador	Revista donde fue publicado
5	Carlos Sánchez	2006	¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita	Metodología Didáctica de la redacción Estudiantes universitarios	Comparativo del método gramaticalista-normativo y el método de desarrollo de estrategias de producción textual	Kímuk- SIBDI UCR Google Académico	Revista Educación, Vol. 30, número 1
6	Carlos Sánchez	2006	Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica	Metodología Teorías de la escritura académica	Historiográfico Exploratorio	Kímuk, SIBDI UCR Google Académico	Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Vol. 32, número 1
7	Carlos Sánchez	2008	La enseñanza de la ortografía en Costa Rica: de las reglas fonodependientes a las reglas rentables y al planteamiento grafológico	Problemas de las reglas ortográficas Libros de texto Didáctica de la ortografía	Historiográfico	Kímuk -SIBDI UCR Google Académico	Revista Educación, Vol. 32, número 2
8	Laura Casasa	2009	Salirse del cascarón: nuevas tendencias en la enseñanza de la escritura	Panorama de la enseñanza de la escritura en Costa Rica Alfabetización académica Programas de Escritura en diversos países Programas de cursos universitarios de redacción (Instituto Tecnológico de Costa Rica)	Descripción de las nuevas concepciones y planteamientos sobre la escritura en contextos universitarios; su abordaje y aspectos relacionados con este tema.	Kímuk-SIBDI UCR Google Académico	Káñina, Revista de Artes y Letras, Vol. 33, número 2

	Autoría	Año	Título	Ejes temáticos	Enfoques teórico-metodológicos	Buscador	Revista donde fue publicado
9	Marta Madrigal Abarca	2011	Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa en la fase de la preescritura	Estudiantes universitarios Fase preescritura	Modelo de producción escrita (Flower y Hayes)	Kímuk -SIBDI UCR	Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Vol. 37, número 1
10	Gabriela Ríos	2011	¿Por qué escribimos como hablamos?	Estudiantes de secundaria y universitarios Repercusión del habla en la escritura	Metodología usada en la disponibilidad léxica	Kímuk-SIBDI UCR Google Académico	Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 11, número 11
11	Paula Alonso Chacón	2012	Tejiendo Ideas: una propuesta para la enseñanza estratégica del uso de conectores en ensayos académicos	Estudiantes universitarios Conectores discursivos Propuesta para enseñar los conectores discursivos en las aulas universitarias	Cualitativo Análisis lógico-semántico (teoría conectores discursivos, Montolio)	Google Académico	Revista Ensayos Pedagógicos, Vol. 7, número 2
12	Jessica Araya y José Roig	2014	La producción escrita de textos en la educación superior	Texto argumentativo Estudiantes Ingeniería Industrial	Cuantitativo Modelo de producción escrita (Flowers y Hayes) Metacognición (Sanjuán Varela)	Kímuk- SIBDI UCR Google Académico	Revista de Lenguas Modernas, número 20
13	María Elena Camacho Villalobos Marta Eugenia Rojas Porras Lillyam Rojas Blanco	2014	El artículo científico para revista académica: pautas para su planificación y edición de acuerdo con el modelo APA	Investigadores nuevos y expertos como público meta APA Redacción y sus etapas Edición y revisión en las revistas académicas	Lingüística aplicada a la construcción de textos académicos (no menciona explícitamente a autores específicos)	Kímuk- SIBDI UCR Dialnet	e-Ciencias de la Información Vol. 4, número 2, Informe Técnico 2 Julio - diciembre, 2014

	Autoría	Año	Título	Ejes temáticos	Enfoques teórico-metodológicos	Buscador	Revista donde fue publicado
14	Judit Tomesányi Major	2015	Hipercorrección ortográfica en la marcación del acento en documentos académicos y divulgativos en Costa Rica	Pruebas escritas por universitarios (también analiza prensa, afiches y publicidad) Ortografía	Lingüística descriptiva Análisis fonológico (Harris) Teoría métrica Psicolingüística (Frost y Taft)	Kímuk- SIBDI UCR Google Académico	Letras, Vol. 58
15	Shirley Longan Phillips	2016	Sobre la lectura y escritura de los jóvenes que ingresan a estudiar en la Universidad de Costa Rica	Estudiantes universitarios Lectura: dificultades, gustos y hábitos	No hay una perspectiva teórico-metodológica clara. Menciona a Barthes y la lectura.	Kímuk- SIBDI UCR Dialnet Google Académico	Revista Estudios, Especial 1, Dossier La enseñanza de las Humanidades: aproximaciones metodológicas
16	Ericka Vargas	2017	La textura del discurso: consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir de la gramática sistémico-funcional	Estudiantes universitarios Gramática sistémico-funcional	Concepto de textura (Halliday)	Kímuk- SIBDI UCR Google Académico	Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Vol. 43, número 1
17	Marta Madrigal Ericka Vargas	2017	Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios	Léxico Estudiantes universitarios	Cuantitativo Riqueza léxica (postulados de López-Morales)	Kímuk- SIBDI UCR Dialnet SciELO Google Académico	Kañina, Revista de Artes y Letras, Vol. 40, número 3

	Autoría	Año	Título	Ejes temáticos	Enfoques teórico- metodológicos	Buscador	Revista donde fue publicado
18	Karina Corella	2018	Estrategias de comprensión lectora y características de las redacciones de los estudiantes universitarios de primer año: una aproximación desde la tecnología educativa para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y producción de géneros académicos	Estudiantes universitarios Producción textual Comprensión lectora Recursos tecnológicos	Enfoque mixto Investigación Acción Participativa (IAP) Análisis de contenido	Google Académico Dialnet	Asociación EDUTECH, 2018
19	Sol Argüello María Gabriela Regueyra	2018	Cultura académica, retórica y lectoescritura en la universidad	Lectoescritura Alfabetización académica Estudiantes y profesores universitarios	Retórica clásica y neoretórica Teoría de la argumentación Géneros discursivos bajtinianos Estudios lingüísticos del lenguaje	Kímuk- SIBDI UCR Dialnet	Revista Estudios, (37). Diciembre 2018- mayo 2019

	Autoría	Año	Título	Ejes temáticos	Enfoques teórico-metodológicos	Buscador	Revista donde fue publicado
20	Sol Argüello María Gabriela Regueyra	2019	Aprender sobre la lectoescritura con estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica	Lectura y comprensión Escritura académica Alfabetización académica en población universitaria Contexto de escritura Aspecto emocional	Alfabetización universitaria (Carlino, Parodi). Investigación exploratoria, cualitativa, método etnográfico.	Kímuk-SIBDI UCR Dialnet Google Académico	Revista Estudios, (39). Diciembre 2019- mayo 2020
21	Geannini Ruiz	2020	Imaginario de una comunidad discursiva: representaciones sociales de la tesis de licenciatura según profesores y estudiantes	Problemas de escritura académica Importancia del contexto en la producción textual Aspecto emocional Estudiantes universitarios y sus profesores	Etnográfico: utiliza la teoría TEF Representaciones sociales	Kímuk- SIBDI UCR Dialnet Google Académico	Didáctica. Lengua y Literatura, número 32
22	Laura Casasa	2023	Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo	Metodologías Teorías enfocadas en la escritura académica	Descripción de diversas metodologías y teorías, pero destaca una de ellas: Didactext	Kímuk- SIBDI UCR Google Académico	Kañina, Revista de Artes y Letras, Vol.47, número 3

	Autoría	Año	Título	Ejes temáticos	Enfoques teórico-metodológicos	Buscador	Revista donde fue publicado
23	Luis Serrato Pineda	2023	La enseñanza de la expresión escrita a estudiantes universitarios bribris y cabécares: el caso de las discordancias	Estudiantes universitarios bribris y cabécares Problemas de discordancias en textos escritos	Cualitativa Investigación - acción Bilingüismo (Baker) Contacto de lenguas (Palacios) Revisión (Cassany)	Kímuk- SIBDI UCR Dialnet SciELO	Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, Vol. 49, número 1

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

La expresión escrita es uno de los temas más preocupantes en cuanto a la alfabetización académica en el desarrollo de habilidades de la población estudiantil de todos los niveles. A pesar de ello, la investigación sobre temas afines, tanto entre muestras de escritura de estudiantes como en otras muestras de lengua escrita, sigue siendo escasa, y tiene un impacto mínimo o nulo en la didáctica y la evaluación de esta habilidad en la práctica docente.

Durante todo el siglo XX los textos publicados, tanto libros de texto como académicos sobre el tema, se basaban en una perspectiva normativa y de gramática tradicional que poco contribuye a su comprensión y, especialmente, a su mejoramiento, ya sea en las aulas o en otros espacios de enseñanza-aprendizaje. El siglo XXI significa un giro en esta visión, aporte que consideramos fundamental, a partir de Carlos Sánchez, quien retoma las propuestas de Rodino, Ross y Vincenzi, únicos autores que mostraron una visión no tradicional en el siglo anterior. A partir de entonces, el aporte de la mayoría de los nuevos investigadores sigue la línea de estos pioneros, lo cual augura un futuro promisorio para la producción académica y, ojalá, de la didáctica de la escritura en nuestro país.

Asimismo, se considera pertinente actualizar algunas de estas investigaciones, mediante el estudio de nuevas

muestras de población, otros tipos de muestra, ampliando el análisis sobre los programas de cursos, entre otras variables, que ya tienen casi una década sin ser estudiados. A esto se suma, la necesidad de contar con libros de texto novedosos y propuestas como las de Laura Casasa, que incluyan la apertura de centros de escritura, centros de investigación y capacitaciones a personal docente, a partir de perspectivas actualizadas teórica y metodológicamente. De esta forma, se puede mejorar en el desarrollo de las capacidades de escritura en las poblaciones para las cuales esto es más urgente (estudiantes de primaria, secundaria y universidad), tal y como lo han demostrado los informes del Estado de la Educación de los últimos años.

No obstante, insistimos en la importancia de que la investigación esté vinculada y coordinada, de manera que los esfuerzos no sigan aislados y sin un impacto mayor, tanto en el aporte académico sobre el tema en Costa Rica como en la forma en que se percibe y se enseña la escritura en nuestras aulas.

Finalmente, consideramos pertinente efectuar una revisión de los programas de estudio de los cursos de escritura en las universidades, como punto de partida para un siguiente trabajo. No omitimos las limitaciones de este artículo, no obstante, consideramos que el objetivo de sintetizar las propuestas y analizarlas comparativamente se ha logrado. También, hemos demostrado ese cambio

de paradigma a la vez que hemos precisado algunas de las falencias que constituyen enormes oportunidades de investigación a futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. (2012). Tejiendo Ideas: una propuesta para la enseñanza estratégica del uso de conectores en ensayos académicos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, VII (2), 17-34. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/6168/6148>
- Araya, J. y Roig, J. (2014). La producción escrita de textos argumentativos en la educación superior. *Revista de Lenguas Modernas*, (20), 167-181. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14971>
- Arguello, S. y Regueyra, M.G. (2018). Cultura académica, retórica y lectoescritura en la universidad. *Revista Estudios*, 37, 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/35392cr>
- Arguello, S. y Regueyra, M.G. (2019). Aprender sobre la lectoescritura con estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. *Revista Estudios*, 39, 1-33. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/39855>
- Camacho, M. E., Rojas, M. E. y Rojas, L. (2014). El artículo científico para revista académica: pautas para su planificación y edición de acuerdo con el modelo APA. *E-Ciencias de la Información*, 4(2), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/2354>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Casasa, L. (2009). Salirse del cascarón: nuevas tendencias en la enseñanza de la escritura. *Kañina, Revista de Artes y Letras*, XXXIII (2), 55-70. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/1077>
- Casasa, L. (2023). Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Kañina, Revista de Artes y Letras*, XLVII (3), 7-31. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/56203>
- Corella, K. (2018). Estrategias de comprensión lectora y características de las redacciones de los estudiantes universitarios de primer año: una aproximación desde la tecnología educativa para el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y producción de géneros académicos. En X. Carrera, F. Martínez, J.L. Coiduras, E. Brescó y E. Vaquero (Eds.), *Educación con Tecnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación* (pp. 550-555). Recuperado de <https://repositori.udl.cat/items/18cb163a-c201-41c8-80d4-20db61756ae0>
- Esquer, M. D. y Fernández, K. (2021). La práctica docente en áreas STEM: mapeo sistemático de la literatura. *Revista Educación*, 45(1), 1-14. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/42809/45356>
- Longan, S. (2016). Sobre la lectura y escritura de los jóvenes que ingresan a estudiar en la Universidad de Costa Rica. *Revista Estudios*, 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981004>
- Madrigal, M. (2011). Estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa en la fase de la preescritura. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 37(1), 197-211. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/2354>
- Madrigal, M. y Vargas, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Kañina, Revista de Artes y Letras*, XL (extraordinario), 139-147. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/29260>
- Martín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*,

- 27 (4), 30-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234391>
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49, 78-99. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-09342016000400006>
- Rey-Castillo, M. (2019). Tendencias investigativas sobre escritura académica en educación superior: un mapeo sistemático de literatura. En 4º. *Congreso Internacional: Lectura y Escritura en la Sociedad Global* (p. e16). Monterrey. Recuperado de https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/636086/Rey_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ríos, G. (2011). ¿Por qué escribimos como hablamos? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-14. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10174/18032>
- Rodino, A. M. (1988). *Las modalidades discursivas fragmentación e integración en el discurso oral y escrito del español costarricense escolarizado* (Tesis de Maestría en Lingüística, Universidad de Costa Rica).
- Rodino, A. M., y Ross, R. (2001). *Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Universitario Costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. 3ª reimpresión. San José: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Rojas, M., García, N. y Fajardo, D. (1985). Diagnóstico evaluativo de la enseñanza del español en la Educación General Básica y Educación Diversificada: rendimiento académico. IIMEC. Recuperado de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/38>
- Rojas, M. y Umaña, R. (1986). Diagnóstico de la expresión escrita en la Educación Diversificada del sistema educativo costarricense. IIMEC. Recuperado de <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/53>
- Rojas, M. (1991). El registro escrito. *Revista Educación*, 15(1), 49-54. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/18355>
- Rojas, I. (2017). Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas. *Folios*, (45), 29-48. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios29.49>
- Ruiz, G. (2020). Imaginario de una comunidad discursiva: representaciones sociales de la tesis de licenciatura según profesores y estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 85-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=770381>
- Sánchez, C. (2004a). Historiografía de la enseñanza de la redacción en Costa Rica, *Káñina, Revista de Artes y Letras*, XXXIII (2), 55-70. Recuperado de <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/14248>
- Sánchez, C. (2004b). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Revista Educación*, 28(2), 233-254. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2262>
- Sánchez, C. (2005a). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 267-295. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4419>
- Sánchez, C. (2005b). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 169-199. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4430>
- Sánchez, C. (2005c). Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 32(1), 223-245. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4430>

ado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/4329>

Sánchez, C. (2006). ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. *Educación*, 30(1), 65-81. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1795/1768>

Sánchez, C. (2008). La enseñanza de la ortografía en Costa Rica: de las reglas fonodependientes a las reglas rentables y al planteamiento grafológico. *Revista Educación*, 32(2), 97-114. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v32i2.519>

Serrato, L. (2023). La enseñanza de la expresión escrita a estudiantes universitarios bribris y cabécares: el caso de las discordancias. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 49 (1), e53255. Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.15517/rfl.v49i1.53255>

Tapia-Ladino, M., Reyes, N. Á., Navarro, F. y Bazerman, C. (2016). Milestones, Disciplines and the Future of Initiatives of Reading and Writing in Higher Education: an Analysis from Key Scholars in the Field in Latin America. *Ilha Do Desterro*, 69(3), 189-208. Recuperado de <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p189>

Tomcsányi, J. (2015). Hipercorrección ortográfica en la marcación del acento en documentos académicos y divulgativos en Costa Rica. *Letras*, 58, 29-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815033>

Valenzuela, Á. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>

Vargas, E. (2017). La textura del discurso: consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir de la gramática sistémico-funcional. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 43(1), 165-184. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rfl.v43i1.28756>

Zambrano, J. y Guerrero, R. (2015). Escribir en la universidad: una revisión de las investigaciones de la

Universidad de Los Andes, Venezuela. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 385-398. Recuperado de <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n3a07>

Estudio de la relación entre la “actitud hacia la matemática” y la “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” en el estudiantado de dos colegios públicos diurnos costarricenses

Recibido: 15 de marzo, 2023

Aceptado: 27 de mayo, 2024

Por: Ronny Chacón Fernández¹, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5781-9059>

Luis Gerardo Meza Cascante², Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5413-0172>

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue estudiar la relación entre el nivel de actitud hacia la matemática y de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos en el estudiantado de dos colegios oficiales diurnos costarricenses (cuyos nombres se omiten por razones de confidencialidad) matriculado en 2022; se analizaron las diferencias por sexo, por nivel de estudio y por colegio. La investigación es de tipo cuantitativa descriptiva-exploratoria. La muestra estuvo integrada por 528 estudiantes y el diseño muestral fue simple aleatorio estratificado según el colegio y los niveles educativos. Las técnicas estadísticas aplicadas fueron la *t* de Student y ANOVA de un factor para el estudio de las hipótesis de la investigación. Como resultado, el 65.9% del estudiantado presenta una actitud positiva hacia la matemática y 80.1% una actitud positiva hacia la resolución de problemas matemáticos. Se determina que existen diferencias entre hombres y mujeres en ambas variables, los primeros mostraron niveles superiores con tamaño del efecto bajo, mas no diferencias por colegio. Asimismo, se detectaron diferencias entre el estudiantado de séptimo con respecto a los de noveno y décimo en la variable actitud hacia la matemática, pero no en cuanto a la actitud hacia la resolución de problemas matemáticos. Finalmente, se encontró una relación positiva, significativa y directa entre estas variables.

Ronny Chacón Fernández, Luis Gerardo Meza Cascante. Estudio de la relación entre la “actitud hacia la matemática” y la “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” en el estudiantado de dos colegios públicos diurnos costarricenses. *Revista Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

1 Profesor de matemática en la educación media. Investigador independiente. Licenciado en la enseñanza de la matemática con entornos tecnológicos por el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) y Bachiller en la enseñanza de las matemáticas por la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Es profesor universitario en la enseñanza de la matemática en la Universidad Florencio del Castillo (UCA) y en la Universidad Central (UC). Docente de matemática para el Ministerio de Educación Pública (MEP). Contacto: chfronlive@gmail.com

2 Doctor en Educación, graduado en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, como docente Catedrático e Investigador consolidado. Contacto: gemeza@tec.ac.cr

PALABRAS CLAVE:

actitud hacia la matemática, actitud hacia la resolución de problemas, dominio afectivo, educación secundaria, matemática educativa.

KEY WORDS:

Attitude toward mathematics, attitude toward problem-solving, affective domain, secondary education, educational mathematics.

Study of the Relationship Between “Attitude Towards Mathematics” and “Attitude Towards Mathematical Problem-Solving” among Students of two Costa Rican Public Day Schools

Abstract

The main objective of the research was to study the relation between the level of attitude towards mathematics and the attitude towards mathematical problem-solving in the students of two Costa Rican official day schools (whose names are omitted for reasons of confidentiality) enrolled in 2022 by analyzing the existence of differences by sex, by level of study, and by school. The research is of a quantitative, descriptive-exploratory type. The sample consisted of 528 students, and the sampling design was simple random stratification according to school and educational levels. The statistical techniques applied were Student's t-test and one-factor ANOVA for the study of the research hypotheses. The results indicate that 65.9% of students have a positive attitude towards mathematics and 80.1% have a positive attitude towards mathematical problem-solving, and that there are differences between men and women in both variables, showing the first higher levels with a low effect size but no differences by school. In addition, there were differences between the seventh-grade students with respect to the ninth and tenth-grade students in the variable attitude towards mathematics but not in the attitude towards mathematical problem-solving. Finally, a positive, significant, and direct relationship was found between these variables.

INTRODUCCIÓN

Considerando que la “capacidad para resolver problemas es muy importante en matemáticas, no solo para aquellos que luego aprenderán o estudiarán matemáticas, sino también para aquellos que se integrarán en otros campos de la ciencia y en los valores de la vida cotidiana” (Masitoh, Nurdyansyah y Bachri, 2017, p.258), el programa de matemática de la educación media costarricense (Ministerio de Educación Pública, 2012) aboga por una pedagogía de enseñanza y de aprendizaje de xla matemática basada en la resolución de problemas.

A razón de ello, analizar la medida en la que engrana la actitud hacia la matemática del estudiantado y la actitud hacia la resolución de problemas resulta relevante no solo por cuestiones formales, como lo es que la persona docente debe seguir los programas oficiales, sino porque de acuerdo con Gil, Blanco, Gómez, Guerrero y Cabello (2015) “La Resolución de Problemas ha sido considerada desde siempre como el foco en las matemáticas [...] como eje vertebrador del contenido matemático, ya que pone de manifiesto la capacidad de análisis, comprensión, razonamiento y aplicación” (p. 11).

El estudio cuyos resultados se reportan en este artículo, se enfocó en analizar la relación entre dos de las variables del denominado dominio afectivo en matemática, a saber, la actitud hacia la matemática y hacia la resolución de problemas, para indagar si existen diferencias en los niveles mostrados hacia estas por el estudiantado según sexo, nivel educativo o colegio.

\\Dentro del estudio del dominio afectivo hacia la matemática, el punto de partida se encuentra en los trabajos de McLeod (1992). En años posteriores, el tema del domino afectivo ha ido cobrando particular relevancia dentro de la didáctica de las matemáticas, pues diversas investigaciones sobre las consecuencias de los factores afectivos en el aprendizaje reconocen que las emociones desarrolladas por el estudiantado podrían relacionarse con el aprendizaje que logran. En particular, Auzmendi (1991) señala que factores como la motivación, la ansiedad, el temor ante la materia, el agrado o el disfrute que provoca el trabajo matemático, la utilidad y el valor que el estudiantado le otorga a la disciplina para su vida profesional, y la confianza o el sentimiento que provoca la habilidad en matemática son elementos que forjan la actitud hacia la materia.

Gil, Blanco y Guerrero (2006) destacan la importancia del domino afectivo hacia las matemáticas al indicar que, si una persona estudiante “manifiesta sentimientos positivos hacia la materia, estas actitudes condicionan que el estudiante obtenga mayor éxito académico que otro que ha desarrollado actitudes negativas” (p. 556). Por su parte, Martínez (2008) señala que “los referentes afectivos tales como las emociones, las creencias o las actitudes no representan algo suntuoso o artificial, sino que están comprometidos e involucrados con el éxito o con el fracaso de los estudiantes [...] y a la construcción de saberes matemáticos” (p. 247).

Dentro del marco del dominio afectivo en matemática, entra en juego una serie de categorías que modelan la opinión de las personas en cuanto al aprecio que se puede llegar a desarrollar para con esta disciplina. Tales categorías consideran diversos aspectos como las creencias, el gusto, la percepción o el autoconcepto matemático (Sánchez, 2013).

ACTITUD HACIA LA MATEMÁTICA

De acuerdo con Gil et al. (2006), la actitud se define como una predisposición evaluativa (es decir, positiva o negativa) que determina las intenciones personales que influyen en el comportamiento.

Consta, por lo tanto, de tres componentes: una cognitiva, que se manifiesta en las creencias subyacentes en dicha actitud; una componente afectiva, que se manifiesta en los sentimientos de aceptación o de rechazo de la tarea o de la materia; y una intencional o de tendencia hacia cierto tipo de comportamiento. (p. 20).

Ahora bien, si el objeto es la matemática, se pueden distinguir dos grandes categorías: actitud matemática y actitud hacia las matemáticas. La primera considera las capacidades de los sujetos y su modo de utilizarlas en contextos diversos:

Dichas capacidades tienen que ver con la flexibilidad de pensamiento, apertura mental, el espíritu crítico, entre otros importantes para el trabajo matemático. Esta categoría es de carácter cognitivo, relacionado a la experiencia y sus logros antes que a lo afectivo. (McLeod, 1992, p. 581).

La actitud hacia la matemática se entiende como la valoración y el aprecio por esta disciplina, así como el interés y aprendizaje en términos de interés, satisfacción, curiosidad, valoración, etc. (Chacón, 2009 citado por Gallegos, 2019). Asimismo, Gómez (2009) amplía esta definición al relacionar la actitud hacia la matemática con factores como la estima y valoración e interés por utilizarla en situaciones diversas. Además, se acompaña de creencias y justificaciones que funcionan como un sistema de explicación, por lo tanto, la opinión del estudiantado, basada en sus creencias, desencadena ac-

titudes hacia las matemáticas que condicionan su forma de actuar (Gamboa y Moreira, 2016).

La importancia del estudio de la actitud hacia la matemática estriba en que, de acuerdo con Mato y Muñoz (2010), “las dificultades tanto de aprendizaje como la enseñanza pueden estar relacionadas con las actitudes [...] una mala predisposición hacia la matemática no ayudará mucho en el rendimiento si antes no se intenta mejorar su actitud hacia la materia” (p. 29). Además, en que, tal como plantean Gil, et al. (2006), si el estudiantado manifiesta sentimientos positivos hacia la materia, tales actitudes condicionan que obtenga mayor éxito académico si se compara con quienes han desarrollado actitudes negativas.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La expresión “resolución de problemas” acompaña diferentes concepciones sobre qué es la matemática, y por qué debemos enseñar matemática en general y resolución de problemas en particular. Desde esta perspectiva, la didáctica de la matemática con base en la resolución de problemas adopta distintas caracterizaciones que se deben considerar como parte de una enseñanza afectiva hacia la matemática. Kilpatrick (1985), referenciado en el trabajo de Vilanova et al. (2001), brinda una especial diferenciación de los contextos de resolución de problemas:

Resolver problemas como contexto: los problemas son utilizados como vehículos al servicio de otros objetivos curriculares, por lo cual juegan cinco roles principales:

- *Como una justificación para enseñar matemática:* al menos algunos problemas relacionados con experiencias de la vida cotidiana son incluidos en la enseñanza para mostrar el valor de la matemática.
- *Para proveer especial motivación a ciertos temas:* los problemas son frecuentemente usados para introducir temas, con el convencimiento implícito o explícito de que favorecerán el aprendizaje de un determinado contenido.

- *Como actividad recreativa:* muestran que la matemática puede ser “divertida” y que hay usos entretenidos para los conocimientos matemáticos.
- *Como medio para desarrollar nuevas habilidades:* se cree que, cuidadosamente secuenciados, los problemas pueden proporcionar a los estudiantes nuevas habilidades y proveer el contexto para discusiones relacionadas con algún tema.
- *Como práctica:* la mayoría de las tareas matemáticas en la escuela caen en esta categoría. Se muestra una técnica a los estudiantes y luego se presentan problemas de práctica hasta que se ha dominado la técnica. (Vilanova et al. 2001, p. 2).

Resolver problemas como habilidad: la resolución de problemas es frecuentemente vista como una de tantas habilidades a ser enseñadas en el curriculum. Esto es, resolver problemas no rutinarios es caracterizado como una habilidad de nivel superior, por ser adquirida luego de haber resuelto problemas rutinarios. Entonces, las técnicas de resolución de problemas son enseñadas como un contenido con problemas de práctica relacionados, para que las técnicas puedan ser dominadas (Vilanova et al. 2001, p. 3).

Resolver problemas es “hacer matemática”: se relaciona la pedagogía y la epistemología de la matemática, los estudiantes tienen que adquirir el sentido de la matemática como una actividad; es decir, sus experiencias con la matemática deben ser consistentes con la forma en que la matemática es hecha (Vilanova, et al. 2001, p. 4).

Se puede hablar de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos al prestar atención a cómo el estudiantado afronta el “reto” de una situación problema de acuerdo con las definiciones anteriores. De hecho, algunas personas investigadoras consideran que el término “problema” desencadena en el estudiantado una serie de estados emocionales, que suelen jugar en contra y a favor de su afecto hacia la matemática. Gil et al. (2006) puntualizan que “la ansiedad que siente el alumno ante la resolución de problemas, su sensación de malestar,

de frustración, de inseguridad, el bajo autoconcepto que experimenta y, que, frecuentemente, le impiden afrontar con éxito las tareas matemáticas” (p. 553). Además, consideran que las creencias del estudiantado y su integración con situaciones de resolución de problemas conducen a situaciones afectivas, pues cuando la instrucción en la clase es diferente a lo que el alumnado espera, experimenta una discrepancia entre sus expectativas y sus experiencias, probablemente como resultado de fuertes respuestas emocionales.

Bravo et al. (2018) hacen señalamientos puntuales al explicar que los intentos realizados para enseñar a los alumnos estrategias generales de resolución de problemas no han tenido éxito, por lo cual, debemos diseñar programas de intervención que integren los aspectos emocionales dentro de un proceso de acción y reflexión matemática. Mato y Muñoz (2010) encontraron que la actitud hacia la matemática y el rendimiento académico, medido por la calificación final, tiene una correlación positiva y relativamente alta, es decir, a medida que la actitud es más positiva, el estudiantado logra mayores calificaciones.

Northatta (2011) desarrolló un estudio sobre la relación entre la actitud hacia la resolución de problemas y los logros matemáticos, cuyos hallazgos mostraron que es significativa la actitud general en la resolución de problemas y el rendimiento en matemática. Esta investigación no detectó una relación significativa entre el género, la actitud hacia la resolución de problemas y los logros en matemática

A su vez, Palomino (2018) y Acero (2019) encontraron, en educación primaria, una relación significativa y directa entre la variable actitud hacia la matemática y actitud hacia la resolución de problemas aritméticos de enunciado verbal. Mientras, Gallegos (2019) detectó, en la educación secundaria, una relación tanto directa como significativa entre la actitud hacia la matemática y la resolución de problemas algebraicos.

Meza y Azofeifa (2011) desarrollaron un estudio sobre la actitud hacia la matemática en estudiantes de undécimo año de colegios públicos del cantón central de la provincia de Cartago. Encontraron que el estudiantado presentaba una actitud positiva moderada en cuanto a si

la matemática es una disciplina útil, necesaria, agradable, formativa y aplicable.

En una línea similar, Campos y Mora (2015) estudiaron el tema de la actitud hacia la resolución de problemas matemáticos en el tercer ciclo en tres colegios privados. Determinaron que el 73.3% de los estudiantes muestran una actitud negativa hacia la resolución de problemas matemáticos y solo un 26.7 % manifiesta una actitud positiva. Además, observaron que, en promedio, estudiantes de séptimo presentan niveles de actitud hacia la resolución de problemas más altos que los de estudiantes de octavo y noveno.

Meza, Suárez y Agüero (2015), en una investigación sobre la actitud de estudiantes de la educación media costarricense ante la resolución de problemas en matemática, encontraron que aproximadamente el 20% del estudiante mostró una actitud baja o muy baja hacia la resolución de problemas matemáticos, lo que se sumaba al hecho de que cerca del 50% tenía una actitud media. Todo esto se catalogó como un hallazgo negativo. Además, los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos por sexo; los hombres presentaron niveles mayores, aunque con un tamaño del efecto bajo.

Por su parte, Camacho y Picado (2015) investigaron sobre la actitud hacia la resolución de problemas matemáticos en el ciclo diversificado de tres colegios privados. Sus hallazgos indican que aproximadamente un 52% de los estudiantes muestran una actitud muy buena o buena actitud hacia la resolución de problemas.

Por otro lado, diversos estudios destacan que las reacciones emocionales resultan de discrepancias en factores como el sexo, el nivel educativo o la institución educativa. Así, por ejemplo, Castillo y Picado (2014), Meza et al (2015), Camacho y Picado (2015), Meza, Suárez y Agüero (2017), Calderón y Guillén (2016), Sanabria (2016), Coto (2018), y encontraron datos estadísticos de diferencias en la variable ansiedad matemática entre estudiantes de séptimo con octavo y duodécimo, octavo con séptimo y noveno, noveno con octavo y duodécimo con séptimo. Mientras que Corrales (2014), Castillo y Picado (2014), Camacho y Picado (2015), Meza, Suárez, Agüero y Calderón (2016), Meza et al. (2017), Calderón y Guillén (2016), y Martínez y Ramírez (2022) hallaron

diferencias en el nivel de ansiedad matemática según el sexo: los hombres tienden a presentar niveles menores que las mujeres.

La búsqueda de estudios similares llevados a cabo en Costa Rica, en los que se relacionen las variables “actitud hacia la matemática” y “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, en bases de datos (Scopus, Web of Science, Redalyc, Scielo, EBSCO y Dialnet), repositorios institucionales (Kimuk, RepositorioTEC), metabuscadores (BASE y OpenDoar) y catálogos de universidades costarricenses (Universidad de Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional y Universidad Estatal a Distancia) no arrojó resultados. Por lo tanto, se puede considerar que esta investigación es pionera en esa pretensión y constituye un eslabón de un conjunto de estudios desarrollados en el Instituto Tecnológico de Costa Rica en el llamado “dominio afectivo” en el campo de la educación matemática.

MÉTODO

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. En esta sección se presentan las características de la muestra, los instrumentos de medición aplicados, el procedimiento para recabar los datos y una descripción de las técnicas estadísticas utilizadas.

Participantes

La muestra se conformó con 528 personas estudiantes, de una población de 2062 personas estudiantes matriculadas en el año 2022, mediante un diseño muestral simple aleatorio, estratificado según el colegio y los niveles educativos. La distribución de la muestra por sexo, colegio y nivel académico se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra obtenida en el estudio, según sexo, colegio y nivel educativo

Variable de estudio	Categorías de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujeres	251	47.5
	Hombres	277	52.5
Colegio	Colegio A	251	47.5
	Colegio B	277	52.5
Nivel educativo	Sétimo	122	23.1
	Octavo	108	20.5
	Noveno	116	22.0
	Décimo	97	18.4
	Undécimo	85	16.1

Fuente: elaboración propia.

Variables

Las variables consideradas en la investigación son sexo, colegio, nivel educativo, actitud hacia la matemática y

actitud hacia la resolución de problemas matemáticos, con las definiciones conceptuales y operativas de la Tabla 2.

Tabla 2. Definición conceptual y operativa de las variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional
Sexo	Condición de hombre o mujer.	Con base en la indicación que la persona estudiante seleccione en el formulario.
Colegio	Institución en la que está matriculada la persona estudiante informante.	Con base en la indicación que la persona estudiante marque en el formulario.
Nivel educativo	Nivel de secundaria en el que se encuentra matriculada la persona estudiante, a saber: séptimo, octavo, noveno, décimo o undécimo.	Con base en la indicación que la persona estudiante marque en el formulario.
Actitud hacia la matemática	Se refiere a la valoración, el aprecio y al interés por esta materia; su aprendizaje en términos de interés, satisfacción, curiosidad, valoración, etc. (Gallegos, 2019).	Puntaje obtenido por la persona estudiante en la Encuesta de afecto hacia la matemática (Palacio, Arias y Arias, 2014).
Actitud hacia la resolución de problemas	Disposición evaluativa, es decir, positiva o negativa, de las personas estudiantes hacia la resolución de problemas matemáticos.	Puntaje obtenido por la persona estudiante en la Escala de actitud hacia la resolución de problemas matemáticos (Gil, Blanco, Gómez, Guerrero y Caballero, 2010).

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos de medición

Como instrumentos de medición se utilizaron la Escala de actitud hacia la matemática, diseñada y validada por Palacios et al. (2014), y la Escala de actitud hacia la Resolución de problemas”, validada por Gil et al. (2010).

Ambas consisten en cuestionarios tipo Likert, constan de veinte ítems, con cinco posibilidades de respuesta desde “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”, con la opción central de “No opino”.

Como parte del estudio de la validez, se calcularon los índices de discriminación de los ítems. Se obtuvo valores superiores a 0.3 en todos los casos de la escala “actitud hacia la matemática”, lo que indica una adecuada discriminación (Lozano y De la Fuente Solana, 2013). Por su parte, de la escala “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, de los análisis posteriores se eliminaron nueve de los veinte ítems que no alcanzaron el índice de baremación.

Además, se estudió el supuesto de unidimensionalidad de cada escala utilizando el análisis factorial, por ser la técnica más utilizada para estos propósitos (Jiménez y Montero, 2013), con el cálculo previo del índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Los valores KMO de 0.910 para “actitud hacia la matemática” y de 0.848 para “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” permiten considerar como excelente y buena la adecuación muestral, respectivamente, según la clasificación de Kaiser (1974), citado por Frías y Pascual (2012).

El índice de Bartlett de valor 0 para ambas escalas indica que es aceptable el uso del análisis factorial a los datos recabados. Por su parte, el análisis factorial produjo un primer factor que explica al menos el 36.072% de la varianza para la “actitud hacia la matemática” y un 34.825% de la varianza para la “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, lo que evidencia la unidimensionalidad de cada escala de acuerdo con el criterio de Reckase (1979).

La confiabilidad de cada instrumento (la fiabilidad de la escala) fue estudiada mediante la técnica “Alfa de Cronbach”, utilizando como referencia el criterio de Cea (1999), el cual establece que un valor igual o superior a 0.8 indica una confiabilidad apropiada. Para la primera escala, se obtuvo un valor de 0.904 y para la segunda escala, un valor de 0.811, por lo tanto, ambas mostraron una adecuada confiabilidad.

PROCEDIMIENTO

Los instrumentos se aplicaron al estudiantado de las secciones escogidas al azar, mediante la técnica de “papel y lápiz”, se integraron ambas escalas en un solo documento.

Análisis estadístico

El análisis estadístico descriptivo de los datos incluye la baremación de los puntajes para cada una de las escalas en las categorías baja y alta, según el puntaje fuera inferior o superior, respectivamente, al valor medio de la escala. Además, se sometieron a contraste las siguientes hipótesis:

1. No existen diferencias en el nivel de “actitud hacia la matemática”, según el sexo.
2. No existen diferencias en el nivel de “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, según el sexo.
3. No existen diferencias en el nivel de “actitud hacia la matemática”, según el nivel educativo.
4. No existen diferencias en el nivel de “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, según el nivel educativo.
5. No existen diferencias en el nivel de “actitud hacia la matemática”, según el colegio.
6. No existen diferencias en el nivel de “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, según el colegio.
7. No existe relación entre el nivel de “actitud hacia la matemática” y el nivel de “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”.

Para la prueba de las hipótesis se utilizaron métodos paramétricos (T-Student o ANOVA, según correspondiera) y se asumió la normalidad de los datos con base en el teorema del límite central, debido a que cada categoría involucrada contiene aproximadamente 100 datos (Aguayo, 2004).

Cuando se detectaron diferencias entre las medias de alguna de las dos variables en alguna de las categorías en contraste, se calcularon los tamaños del efecto, mediante el cálculo del coeficiente d de Cohen, cuya interpretación se realizó siguiendo las recomendaciones de Cohen: cerca de 0.2 es una diferencia pequeña; cerca de 0.5, moderada y superior a 0.8, grande (Morales-Vallejo, 2012)

Finalmente, para estudiar la existencia de correlación entre las variables “predisposición desfavorable hacia la matemática” y “autoconfianza matemática”, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, previa prueba de hipótesis de que este coeficiente no era nulo.

RESULTADOS

Clasificación del nivel de “Actitud hacia la matemática” y el nivel de “Actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”

El valor medio de la escala de la “actitud hacia la matemática” corresponde a 60. La media de esta variable para la muestra ($M = 66.38$, $SD = 14.219$) resultó significativamente mayor que el valor promedio de la escala ($t(527) = 107.277$, $p < 0.05$), lo cual, interpretado de manera global, indica que el estudiantado muestra un

nivel de “actitud hacia la matemática” superior al valor promedio; esto es, presenta niveles altos en esta variable.

Por otro lado, el valor medio de la escala “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, con los ítems indicados en la Tabla 13 corresponde a 33. El valor medio de esta variable para la muestra ($M=39.862$, $SD=7.192$) resultó significativamente mayor que el valor promedio de la escala ($t(527) = 127.362$, $p < 0.05$). De manera global, este resultado indica que el estudiantado presenta un nivel de “Actitud RPM” superior al valor promedio, es decir, los niveles son altos para esta variable

Se clasifican los niveles de “actitud hacia la matemática” y de “actitud hacia la resolución de problemas” en dos categorías: positiva o negativa, según el puntaje sea menor o mayor, respectivamente, al valor medio de la escala correspondiente. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Clasificación del nivel de “actitud hacia la matemática” y de “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”

Variable	Positivo	Negativo
Actitud hacia la matemática	348	180
Actitud hacia la resolución de problemas	423	105

Fuente: elaboración propia.

Contraste de la hipótesis 1

Para el contraste de la primera hipótesis, se comparó la media de las mujeres ($M = 64.49$, $SD = 14.20$) con la media de los hombres ($M = 68.09$, $SD = 14.03$) y se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($t(526) = -2.932$, $p = 0 < 0.05$, $d=0.127$). Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acoge la alternativa, lo que conlleva a aceptar la existencia de diferencias en el nivel de “actitud hacia la matemática” según el sexo, con media superior para los hombres y un tamaño del efecto ($d = 0.127$) que permite interpretar la diferencia como pequeña.

Contraste de la hipótesis 2

Para el contraste de la segunda hipótesis, se comparó la media de las mujeres ($M = 38.97$, $SD = 7.31$) con la de los hombres ($M = 40.66$, $SD = 6.99$), y se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa ($t(526) = -2.722$, $p = 0 < 0.05$, $d=0.1185$). Por tanto, se rechaza la hipó-

tesis nula y se acoge la alternativa, es decir, se acepta la existencia de diferencias en el nivel de “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” según el sexo, con media superior para los hombres y un tamaño del efecto ($d = 0.1185$) que permite interpretar la diferencia como pequeña.

Contraste de la hipótesis 3

Para el estudio de la tercera hipótesis, se comparó la media de los cinco niveles educativos, aplicando la prueba ANOVA. La prueba de Levene ($p = 0.074 > 0.05$) permitió asumir la igualdad de varianzas y se determinó que existen diferencias, estadísticamente significativas, entre al menos un par de medias de los cinco niveles ($F(4) = 3.853$, $p = 0.04 < 0.05$).

Se utilizó la prueba *post hoc* de Bonferroni para comparar los diferentes pares de medias y se encontró que la del estudiantado de séptimo ($M_7 = 67.86$, SD_7

= 14.33, $p < 0.05$) es significativamente menor que la de décimo ($M_{10} = 61.71$, $SD_{10} = 14.49$, $p < 0.05$), con un tamaño del efecto bajo ($d=0.06$) y que la de noveno ($M_9=68.76, SD_9=12.44, p<0.05$), con un tamaño del efecto mediano ($d=0.42$).

Lo anterior señala diferencias estadísticamente significativas en el nivel de “Actitud hacia la matemática” entre el estudiantado del séptimo en comparación con el de décimo y el de noveno, con tamaño del efecto ($d=0.06$) bajo en el primer caso y moderado ($d=0.42$) en el segundo.

Contraste de la hipótesis 4

Para el estudio de la cuarta hipótesis, también se aplicó la prueba ANOVA para comparar la media de los cinco niveles educativos. La prueba de Levene ($p = 0.443 > 0.05$) permitió asumir la igualdad de varianzas y se determinó que no existen diferencias, estadísticamente significativas, entre al menos un par de medias de los cinco niveles ($F(4) = 2.202$, $p = 0.068 > 0.05$). Por lo tanto, no se detectaron diferencias en el nivel de “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” según el nivel educativo que cursa el estudiantado.

Contraste de la hipótesis 5

Para el contraste de la quinta hipótesis, se comparó la media del colegio A ($M = 66.51$, $SD = 13.69$) con la del colegio B ($M = 66.26$, $SD = 14.7$) y no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($t(526) = 0.196$, $p = 0.845 > 0.05$). Por ello, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alternativa, lo cual indica que no se detectaron diferencias en el nivel de “actitud hacia la matemática” según el colegio.

Contraste de la hipótesis 6

Para el estudio de la sexta hipótesis, se comparó la media del colegio A ($M = 40$, $SD = 7.16$) con la media del colegio B ($M = 39.73$, $SD = 7.22$) y no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($t(526) = 0.432$, $p = 0.666 > 0.05$). En consecuencia, se admite la hipótesis nula y se rechaza la alternativa, esto apunta que no se encontraron diferencias en el nivel de “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” según el colegio.

Contraste de la hipótesis 7

Para el contraste de la séptima hipótesis, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson entre las variables “actitud hacia la matemática” y “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, y se encontró una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables ($r(528) = 0.643$, $p=0$). Es decir, se rechaza la hipótesis nula y se acepta que existe relación positiva, significativa y directa entre estas variables.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación se enfocó en estudiar la relación entre las variables “actitud hacia la matemática” y “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” en dos poblaciones estudiantiles distintas de secundaria, con el fin de determinar si hay diferencias según sexo, nivel educativo y colegio. Los resultados obtenidos permiten visualizar que 65.9% del estudiantado presenta una actitud positiva hacia la matemática y 80.1% una actitud positiva hacia la resolución de problemas matemáticos, lo cual se comprueba con que el valor medio de estas variables en la muestra es significativamente superior al valor medio de la escala.

Los resultados para la variable “actitud hacia la matemática” coinciden con los de Meza y Azofeifa (2011), en los que el estudiantado manifestó una actitud positiva hacia la matemática en 78.5%. Por su parte, los resultados de la variable “Actitud hacia la resolución de problemas matemáticos” son más positivos que los obtenidos por Camacho y Picado (2015), donde aproximadamente 52% de las personas estudiantes muestran una muy buena actitud o buena actitud hacia la resolución de problemas y que los de Meza et al. (2015), en los cuales cerca del 50% tenía una actitud media. También, resultan más positivos que los encontrados por Gil et al. (2006), en los que el 51.7% de las personas estudiantes indicaban que les interesa o atrae la resolución de problemas matemáticos.

Por otro lado, para ambas variables de la investigación, se encontró que los hombres muestran valores en promedio más altos que las mujeres. Esto significa que existen diferencias en el nivel de “Actitud hacia la matemática” y “Actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, según el sexo. Este aspecto concuerda

con otras investigaciones en el ámbito afectivo hacia la matemática y la resolución de problemas, donde los niveles, en promedio, son más altos para los varones (Gil et al., 2006; Corrales, 2014; Castillo y Picado, 2014; Camacho y Picado, 2015; Meza et al., 2016; Meza et al., 2017; Calderón y Guillén, 2016; y Martínez y Ramírez, 2022).

Tales diferencias en las variables del dominio afectivo según el sexo se suelen explicar por la presencia de estereotipos culturales acerca de la matemática, así como por el papel que juegan en el contexto matemático los hombres y las mujeres. Existe cierta predominancia de la idea de que las mujeres tienen menor rendimiento en tareas matemáticas en relación con los hombres, pero la evidencia indica que no hay razón alguna para suponer que rindan menos que ellos en este campo de estudio (Farfán y Ramos, 2013; Bian, Leslie y Cimpian, 2017; Eccles (1987), citado por Rodríguez, 2011; Nurlu, 2017; y el Servicio de Información de Noticias Científicas (2010), citado por León y Salazar, 2014). Esta situación es importante, en especial en un país como Costa Rica, donde se aspira a que más mujeres opten por carreras STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemática), porque, tal como señalan Farfán y Ramos (2013), refiriéndose a la matemática, si bien las mujeres no están en desventaja académica con los hombres, diversas situaciones del entorno las llevan a desestimar sus habilidades y a desistir de elegir carreras relacionadas con esta área.

A su vez, aunque se detectaron diferencias en esas variables según el sexo, los tamaños del efecto resultaron pequeños. Esto se puede interpretar, en términos prácticos, como que no es necesario diferenciar las acciones que emprendan las instituciones para mejorar los niveles en estas variables según el sexo de las personas estudiantes; por lo tanto, se puede considerar que las acciones de intervención educativa no tienen por qué ser diferentes para mujeres y hombres.

Asimismo, no se encontraron diferencias significativas para ambas variables según el colegio, lo que concuerda con los hallazgos de otras investigaciones realizadas en el ámbito costarricense en educación secundaria oficial diurna (Meza et al., 2016; Meza et al., 2017; Calderón y Guillén, 2016; Campos y Mora, 2015; y Martínez y Ramírez, 2022). Pero contrastan con los resultados de Ramos (2015), así como con los hallazgos de Calderón

y Guillén (2016). Ahora bien, aunque es cierto que en la mayoría de las investigaciones en el dominio afectivo los resultados suelen ser menos favorables para las mujeres que para los hombres, esta situación no se presenta en todos los casos. Por ello, tal como plantea Mella (2006), la diferencia entre hombres y mujeres en sus resultados en matemáticas es discutible desde todo punto de vista; basta con mencionar que, en los países europeos, en las mediciones hechas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), las diferencias no son estadísticamente significativas o incluso las mujeres son las que están obteniendo mejores resultados en matemáticas. Por esto, no es de extrañar que los resultados de la presente investigación no concuerden con los de Ramos (2015).

Con respecto a la “actitud hacia la matemática” según el nivel educativo, se detectaron diferencias entre los niveles de séptimo y noveno, y entre séptimo y décimo. Aunque no en todas las investigaciones realizadas en el país en el dominio afectivo hay diferencias entre esos niveles, se han encontrado diferencias por nivel educativo en diversos estudios (Castillo y Picado, 2014; Meza et al., 2015; Meza et al., 2017; Calderón y Guillén, 2016; Sanabria, 2016; Coto, 2018; y Camacho y Guzmán, 2020). Esto significa que en el estudio de las variables de dicho dominio es relevante considerar siempre el nivel educativo en que se ubica el estudiantado.

Sin embargo, en la variable “actitud hacia la resolución de problemas matemáticos”, según nivel educativo no se presentaron diferencias significativas, lo que concuerda con las investigaciones de Camacho y Picado (2015), así como con las de Campos y Mora (2015), quienes tampoco encontraron diferencias en algunas de las variables estudiadas. No obstante, el resultado es discordante con los datos obtenidos por Meza et al. (2015), los cuales señalan mejor actitud en los estudiantes de tercer ciclo que en los de la educación diversificada.

Para finalizar, en cuanto a la relación entre actitud hacia la matemática y actitud hacia la resolución de problemas, se presenta un índice de correlación positivo, significativo y directo. Esto permite inferir que el estudiantado con una actitud positiva hacia la matemática presenta, en términos generales, una actitud favorable hacia la resolución de problemas. Además, en un sentido recíproco:

una actitud positiva hacia la resolución de problemas favorece una visión positiva de la matemática.

Aunque la investigación no es de tipo explicativa, por ende, no se puede inferir una relación causal entre estas dos variables, los resultados permiten señalar evidencia estadística para sustentar una correlación entre la actitud que los estudiantes tienen hacia la matemática y su disposición de abordar la resolución de problemas matemáticos. En otras palabras, una visión positiva de la matemática (creencias, emociones, motivación) parece tener una afectación directa en la opinión del estudiante cuando se enfrenta a una metodología de aprendizaje basada en la resolución de problemas matemáticos. Al mismo tiempo, una enseñanza matemática con base en la resolución de problemas parece afectar de forma positiva la actitud de la persona estudiante sobre la matemática, esto concuerdan con los resultados a nivel internacional (Northatta, 2011; Palomino, 2018; Gallegos, 2019; y Acero, 2019).

Si se considera que los programas vigentes, aprobados por el Consejo Superior de Educación en el año 2012, contemplan la “resolución de problemas” como metodología principal, cabe afirmar que los resultados de esta investigación son de relevancia y utilidad para el fortalecimiento de la enseñanza de la matemática en la educación secundaria costarricense, así como para motivar al profesorado de matemática de ese nivel a desarrollar investigaciones similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, Y. (2019). *La actitud hacia la matemática y su relación con la resolución de problemas de los estudiantes de cuarto grado en la institución educativa glorioso San Carlos* (Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano). Recuperado de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/12409/Acero_Calizaya_Yoany_Francy.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Aguayo, M. (2004). *Cómo realizar “paso a paso” un contraste de hipótesis con SPSS para Windows y alternativamente con EPIINFO y EPIDAT: (II) Asociación entre una variable cuantitativa y una categórica (comparación de medias entre dos o más grupos independientes)*. Recuperado de https://www.academia.edu/download/33881207/contraste_hipotesis_2r.pdf
- Auzmendi, E. (1991). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. *PNA*, 5(1), 197-208. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQ04m2wrn0AhXKZzABHeW1ALEQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fdocument.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3704008.pdf&usg=AOvVaw2i2jf8AtRuIUpteVRBOKRg>
- Bian, L., Leslie, S., J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children’s interests. *Science*, 355(6323), 389-391. Recuperado de <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bravo, L., López, J. y Ruiz, J. (2018). *Influencia de las emociones y la regulación emocional en el contexto de resolución de problemas matemáticos*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Martinez-Sierra/publication/325929183_Investigaciones_en_dominio_afectivo_en_matematica_educativa/links/5b2ceab30f7e9b0df5bb99c1/Investigaciones-en-dominio-afectivo-en-matematica-educativa.pdf
- Camacho, A. y Picado, E. (2015). *Actitud de las/os estudiantes del ciclo diversificado de tres colegios privados hacia la resolución de problemas matemáticos* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Campos, K. y Mora, S. (2015). *Estudio de la actitud hacia la resolución de problemas matemáticos de los/as estudiantes de Tercer Ciclo en tres colegios privados de San José* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Calderón, P. y Guillén, C. (2016). *Estudio sobre “autoconfianza matemática” y su relación con la “ansiedad matemática” en dos de los colegios técnicos de la provincia de Cartago* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Camacho, A. & Picado, E. (2015). *Actitud de las/os estudiantes del ciclo diversificado de tres colegios*

- privados hacia la resolución de problemas matemáticos*. (Tesis de licenciatura inédita) Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Castillo, H. y Picado, A. (2014). *Estudio de la ansiedad matemática en estudiantes de colegios técnicos de la educación media costarricense* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Cea, M.A. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Coto, J. (2018). *Estudio de la relación entre la "autoconfianza matemática" y la "actitud hacia la utilidad de la matemática" en los estudiantes del tercer ciclo del Colegio de San Luis Gonzaga, Cartago, Costa Rica* (Tesis inédita de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Corrales, J. (2014). *Estudio del nivel de "ansiedad matemática" en estudiantes de tres colegios académicos nocturnos costarricenses*. (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Farfán, R. y Ramos, S. (2013). Género y desarrollo del talento en matemáticas. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 26(1), 1231-1240. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262105654_Genero_y_desarrollo_del_talento_en_matematicas
- Frías, D. y Pascual, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (afé) en la investigación sobre Conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19 (1), 45-58. Recuperado de <https://www.uv.es/~friasnav/FriasNavarroMarcopsSoler.pdf>
- Gallegos, F. (2019). *Actitud hacia la matemática y la resolución de problemas algebraicos en estudiantes de educación secundaria "JCM"* (Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano). Recuperado de <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/12217>
- Gamboa Araya, R., & Moreira Mora, T. E. (2017). Actitudes y creencias hacia las matemáticas: un estudio comparativo entre estudiantes y profesores. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27473>
- Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, B. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de educación*. (340), 551-569. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316249580_El_papel_de_la_afectividad_en_la_resolucion_de_problemas_matematicos
- Gil, N., Blanco, L., Gómez, R., Guerrero, B. y Caballero, A. (2010). El Dominio afectivo en la Enseñanza/Aprendizaje de las Matemáticas. Una revisión de investigaciones locales. *Campo Abierto*. 29 (1), 15-33. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315813993_El_Dominio_afectivo_en_la_EnsenanzaAprendizaje_de las_Matematicas_Una_revision_de_investigaciones_locales
- Gil, N., Blanco, L., Gómez, R., Guerrero, B. y Caballero, A. (2015). *La resolución de problemas en la formación inicial de profesores de primaria*. Universidad de Extremadura. España. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/5241>
- Gómez, M. (2009). Actitudes matemáticas: propuestas para la transición del bachillerato a la universidad. *Revista educación matemática*, 21(3), 5-32. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v21n3/v21n3a2.pdf>
- Jiménez, K. y Montero, E. (2013). Aplicación del modelo de Rasch, en el análisis psicométrico de una prueba de diagnóstico en matemática. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*, 13(1), 1-23. <https://doi.org/10.18845/rdmei.v13i1.1628>
- Kilpatrick, J. (1985). A retrospective account of the past twenty-five years of research on teaching mathematical problem solving. En E.A. Silver (Ed.), *Teaching and Learning mathematical problem-solving multiple research perspectives* (pp. 1-16). Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203063545-8/retrospective-account-past-25-years-research-teaching-mathematical-problem-solving>
- León, V. y Salazar, A. (2014). Diferencias de género en matemática y lenguaje en alumnos de

- colegios adventistas en el sistema de medición de la calidad de la Educación (SIMCE) en Chile. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 4(2), 81-106. <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=4676&numero=46129>
- Lozano, L. y De la Fuente Solana, E. (2013). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-274). España: Editorial EOS.
- Martínez, J. (2008). Actitudes hacia la matemática. *Sciens. Revista universitaria de investigación*, 9(1), 237-256. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135012.pdf>
- Martínez, D. y Ramírez, N. (2022). *Estudio de la relación entre las variables “predisposición desfavorable hacia el aprendizaje de la matemática”, “actitud hacia la utilidad de la matemática” y “autoestima” en el estudiantado de Los Ángeles School y del Liceo Hospicio de Huérfanos de Cartago Experimental Bilingüe José Figueres Ferrer* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Masitoh., Nurdyansyah y S., Bachri, B. (2017). Problem solving model with integration pattern: student’s problem-solving capability. *Ist International Conference on Education Innovation (ICEI)*, 173, 258-261. Recuperado de <http://eprints.umsida.ac.id/2895/1/Problem%20Solving%20Model%20with%20Integration%20Pattern%20Student%27s%20Problem%20Solving%20Capability.pdf>
- Mato, M. y Muñoz, J. (2010). Efectos generales de las variables actitud y ansiedad sobre el rendimiento en matemáticas en alumnos de educación secundaria obligatoria. Implicaciones para la práctica educativa. *Ciencias psicológicas*, IV (1), 27-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3984158.pdf>
- McLeod, D. (1992). Research on the effect in mathematics education: a reconceptualization. En D. Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 575-596). Recuperado de https://www.academia.edu/1812539/Research_on_affect_in_mathematics_education_A_reconceptualization
- Mella, O. (2006). Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena. *REICE – Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 29-37. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5562/5982>
- Meza, G. y Azofeifa, R. (2011). *Actitud hacia la matemática de las y los estudiantes de undécimo año de los colegios del Cantón Central de Cartago*. Recuperado de <http://www.cidse.itcr.ac.cr/ciemac/memorias/7CIEMAC.pdf>
- Meza, L., Suárez, Z. y Agüero, E. (2015). Resolución de problemas matemáticos en la educación media costarricense: un estudio acerca de la actitud. *Revista Comunicación*, 24(2), 58 -69. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/com/v24n2/1659-3820-com-24-02-00058.pdf>
- Meza, G., Suárez, Z., Agüero, E. y Calderón, M. (2016). Relación entre autoestima y autoconfianza matemática en estudiantes de educación media costarricense. *Revista Comunicación*, 25(2), 4-13. Recuperado de <https://doi.org/10.18845/rc.v25i2-16.3302>
- Meza, G., Suárez, Z. y Agüero, E. (2017). Attitude toward usefulness of mathematics of Costa Rican high school students. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 7(8), 10-15. Recuperado de <https://www.tec.ac.cr/publicaciones/attitude-toward-usefulness-mathematics-costa-rican-high-school-students>
- Meza, G., Suárez, Z., Agüero, E., Calderón, M., Sanchó, L., Pérez, P. y Monje, J. (2019). Actitud hacia la matemática: percepción de la actitud de padres. *Revista Comunicación*, 28(1), 4-15. <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v28i1-2019.4437>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2012). *Programas de Estudio en Matemáticas para la Educación General Básica y el Ciclo Diversificado*. San José, Costa Rica.

- Morales-Vallejo, P. (2012). El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias. Recuperado de <https://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%20DelEfecto.pdf>
- Northatta, L. (2011). The effects of attitude towards problem solving in mathematics achievements. *Australian Journal of basic and applied sciences*, 5(12), 1857-1862. Recuperado de <http://www.ir.unikl.edu.my/jspui/bitstream/123456789/2129/1/the%20effect%20of%20attitude.pdf>
- Nurlu, Ö. (2017). Developing a teachers' gender stereotype scale toward mathematics. *Ijee. International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 287-299. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236124>
- Palacios, A., Arias, V. y Arias, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista Psicopedagógica*. 19(1), 67-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4586520>
- Palomino, D. (2018). *Actitud hacia la matemática y resolución de problemas aritméticos de enunciado verbal de los estudiantes de primaria* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Recuperado de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/20360>
- Ramos, N. (2015). *Estudio de la relación entre "Ansiedad Matemática" y "Autoconfianza Matemática" en tres colegios privados costarricenses* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Reckase (1979). Multidimensional Item Response Theory (Statistics for Social and Behavioral Sciences). . doi:10.1007/s11336-011-9212-x
- Rodríguez, C. (2011). Mujeres y matemáticas escolares: Construcción de representaciones sociales. Memorias de la 13 Conferencia Interamericana de Educación Matemática CIAEM, Recife, Brasil. https://ciaem-redumate.org/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/2375/713
- Sanabria, J. (2016). *Estudio de los niveles de "actitud hacia la matemática", "percepción de la actitud del padre hacia la matemática" y "percepción de la actitud de la madre hacia la matemática" que manifiestan los estudiantes de los colegios Francisca Carrasco Jiménez, San Luis Gonzaga y Experimental Bilingüe José Figueres Ferrer en el año 2015* (Tesis de licenciatura inédita). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica.
- Sánchez, J. (2013). *Actitudes hacia las matemáticas de los futuros maestros de Educación Primaria* (Tesis doctoral Universidad de Granada). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=58907>
- Vilanova, S., Rocerau, G., Valdez, M., Olivier, M., Vecino, P. y Medina, A et al (2001). *La educación matemática: El papel de la resolución de problemas en el aprendizaje*. Revista Iberoamericana de educación, 1-11. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/203Vilanova.PDF>

Etapas de la historia de la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica

Recibido: 31 de marzo, 2024

Aceptado: 27 de mayo, 2024

Por: Ma. Gabriela Amador Solano¹, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5027-1480>

Resumen

El siglo XXI nos compromete a mejorar la calidad de la formación del profesorado de Español como Lengua Extranjera (ELE), debido al aumento en la demanda de la enseñanza del español para extranjeros en el contexto de la globalización tecnológica. Este compromiso implica investigar sobre el panorama histórico que ha tenido la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica, porque no había publicaciones al respecto. Se espera que esta sea un referente importante para la investigación en este campo de estudio en el país. La metodología empleada ha sido investigación evaluativa, la cual persigue el estudio sistemático de problemas concretos en un contexto de cambio social. Los participantes fueron seleccionados por muestreo estratificado: educadores y coordinadores de los programas curriculares, para un total de 14 entrevistados. La información del panorama histórico se obtuvo de las respuestas de los entrevistados y de la investigación bibliográfica minuciosa. De ahí surgió la propuesta de tres etapas importantes de la historia: Etapa 1 (década de 1880 en adelante): caracterizada por el orden religioso; Etapa 2 (década de 1940 en adelante): cuando se dio el impulso del desarrollo económico, social y cultural; y Etapa 3 (década de 1990 en adelante): la cual se asocia al turismo educacional. El registro de cada periodo refleja cómo se crearon y se fueron desarrollando los centros de enseñanza del español como segunda lengua.

Ma. Gabriela Amador Solano. Etapas de la historia de la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica. *Revista Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

periodo histórico, enseñanza de una segunda lengua, enseñanza de una lengua extranjera, enseñanza del español, formación de docentes, educación, enseñanza de idiomas.

KEY WORDS:

Historical period, Second Language Teaching, Foreign Language Teaching, Spanish Language Teaching, Teacher Training, Education, Language Teaching.

¹ Doctora en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística por la Universidad de Alicante, Máster en Español como Segunda Lengua (Universidad de Costa Rica), Bachiller en la Enseñanza del Castellano y Literatura. Bachiller en Filología Española. Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Profesora de cursos de investigación, comunicación escrita y oral en el Tecnológico de Costa Rica (TEC). Es coordinadora académica de los programas de español para extranjeros y formación docente ELE/EL2 del TEC. Contacto: gamador@itcr.ac.cr

Stages in the History of the Teaching of Spanish as a Second Language in Costa Rica

Abstract

As a result of the increasing demand for Spanish language teaching for foreigners in the context of technological globalization, the 21st century demands to improve the quality of Spanish as a Foreign Language (SFL) teacher training. This commitment implies researching the historical panorama of the teaching of Spanish as a Second Language in Costa Rica, since there were no publications, and it is expected to be an important reference for research in this field of study in the country. The methodology applied was evaluative research, which pursues the systematic study of specific issues within the context of social change. A total of 14 participants were selected by stratified sampling: teachers and coordinators of the curricular programs. The information in the historical panorama is based on the answers of the interviewees and thorough bibliographic research, which led to the proposal of three important stages of history: Stage 1 (1880s onwards), characterized by the religious order; Stage 2 (1940s onwards), where economic, social, and cultural development was promoted; and Stage 3 (1990s onwards), which is associated with educational tourism. The record of each period reflects how the centers for teaching Spanish as a Second Language were created and developed.

INTRODUCCIÓN

Investigaciones sobre las etapas de la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo nos permiten concluir que las lenguas son reflejo de las comunidades lingüísticas que se valen de ellas y de las relaciones que establecen los componentes de tales comunidades. El fenómeno de la emigración es un claro exponente de lo generado por estas relaciones, lo cual da paso a múltiples estudios en el campo.

Según el Informe del Instituto Cervantes, *El Español: una lengua viva* (2021, p. 1):

En el 2021, casi 493 millones de personas tienen el español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo [...] supera los 591 millones. Las previsiones estiman que el peso de la comunidad hispanohablante en el 2050 será ligeramente superior al actual [...]. Cerca de 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2021.

Cada país tiene su historia de cómo se fueron desarrollando las escuelas o centros educativos para enseñar el idioma nativo a estudiantes extranjeros. Es fundamental una recolección de datos de fuentes confiables, así como de personas que vivieron la experiencia en el siglo pasado y en el actual. Todo ese material sirve para sentar las bases que requieren los estudiosos de este campo. En su mayoría, hay cantidad de estudios sobre la enseñanza del español como segunda lengua en España, México, Esta-

dos Unidos o Argentina, pero no existe información al respecto en países pequeños de Centroamérica, como es el caso de Costa Rica.

Por tal motivo, se hizo una minuciosa investigación para corroborar que no existe, a la fecha de la publicación de este artículo, un estudio que evidencie la secuencia completa de los hechos que permitieron el surgimiento de los primeros centros de enseñanza del Español como Segunda Lengua (EL2) en el país. Se han generado solo dos publicaciones específicas que se refieren a algunos datos de este estudio pormenorizado, una de ellas fue escrita por la lingüista Gilda Rosa Arguedas Cortés, en el 2008, en el *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua*, la cual tituló: “Importancia actual del castellano como segunda lengua”. La otra fue escrita por la filóloga Mariana Zumbado Fallas, en el año 2020, como parte de los capítulos del libro *La profesión a través del espejo: reflexiones de profesionales en filología y lingüística en el ámbito costarricense*, su publicación se titula: “La enseñanza del español como lengua extranjera”.

Por un lado, la publicación de la lingüista Gilda Rosa Arguedas Cortés deja muy clara la importancia del idioma español en varios ámbitos: en el comercial, para la importación y exportación de recursos de un país a otro; en el campo social, por el intercambio lingüístico que genera el asentamiento de inmigrantes en un territorio; con el turismo, surgen nuevos centros de enseñanza para el aprendizaje del español como segunda lengua; en el ámbito político, una elección presidencial dependía del

número de personas que hablaban o no este idioma en un contexto de habla no española, entre otros casos. Sobre esto se detalla lo que implica aprender un idioma:

Con el éxito económico y comercial de China y otros países del Este, gran cantidad de personas de Asia están interesadas en estudiar español. El aprender una lengua implica conocer la cultura, las tradiciones, la forma de pensar y de comportarse, los valores, las manifestaciones artísticas, el desarrollo científico, la política y demás elementos socioculturales relacionados con la gente que la habla. Esto hace que, al observar diferencias, podamos ser más tolerantes y solidarios. Al enseñarles nuestra lengua a otros, promovemos una comprensión mayor de nuestra cultura hispana y occidental, y una manera de expandir nuestros valores de una forma semejante a como lo hicieron los romanos con el latín, la lengua imperial de la que el castellano es un heredero directo, solo que nosotros no buscamos dominio actualmente, como en la época del descubrimiento y la conquista de América. (Arguedas, 2008, pp. 61-62).

Arguedas (2008) provoca con su texto una reflexión importante sobre las habilidades y capacidades que debe tener un docente para enseñar su idioma:

Por lo demás, hablar castellano como lengua materna no capacita a una persona para enseñársela a extranjeros. Hay que conocer perfectamente la morfosintaxis, la fonética, la forma de enseñar el vocabulario de manera gradual y por áreas semánticas, la corrección de errores, el tipo de actividades adecuado a cada nivel de conocimiento de la lengua que tengan los extranjeros y las mejores estrategias y métodos, para que adquieran el nuevo idioma de una manera correcta, rápida, amena y duradera. (Arguedas, 2008, p. 60).

Por otro lado, la publicación de Mariana Zumbado Fallas obedece más a una crítica a las condiciones laborales del gremio de filólogos que se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera, pues la contratación depende de variables como la economía internacional, la situación política del país, el costo de la vida, la seguridad ciudadana u otros factores derivados. Zumbado (2020, p. 32) lo dice de la siguiente forma: “a pesar de las más de tres décadas de experiencia en este campo, su gremio

continúa desarticulado y el futuro de sus profesionales es incierto”.

En ambos textos en los que hay referencias a la enseñanza de EL2 en Costa Rica, no se describen los periodos de la historia de este campo de educación ni se nombran los centros y universidades que surgieron en distintos momentos del siglo pasado, porque no es ese su objetivo. De ahí la importancia de realizar un recorrido por las diferentes etapas que dieron paso a la enseñanza y el aprendizaje del idioma como segunda lengua, específicamente en Costa Rica y en el momento actual.

TIPO DE INVESTIGACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

El estudio que se expone en este artículo corresponde a uno de los objetivos para optar por el Doctorado en Filosofía y Letras en Lingüística Aplicada, de la Universidad de Alicante, España. El tipo de investigación es la evaluativa, la cual persigue el estudio sistemático de problemas concretos en un contexto de cambio social. Según la teoría, en este tipo de investigación no solo se describen condiciones, procesos y resultados, sino también se realizan comparaciones y se determinan conclusiones a partir de lo que se obtiene. Por esto, se tomó la decisión de establecer tres etapas para caracterizar el panorama histórico de la enseñanza del EL2 en Costa Rica.

Al respecto, se realizaron una serie de pasos:

1. Para poder reunir a un grupo de personas que tuvieran la experiencia enseñando EL2 desde el siglo XX, se consultó sobre el primer instituto que empezó a impartir lecciones del idioma español para extranjeros en Costa Rica y, a partir de este dato, se localizaron nombres de personas que habían impartido lecciones en ese centro de enseñanza.
2. Se diseñó el instrumento de entrevista semiestructurada con seis preguntas abiertas y se validó con diez profesionales que laboran en la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Tecnológico de Costa Rica. Esta herramienta también fue revisada y validada por el consejo asesor de tesis doctoral, al cual estuvo adscrita la autora de este artículo.
3. Se recolectó una lista de 30 nombres de personas que habían participado como docentes en diferentes

centros educativos y universidades, en programas específicos de EL2. A cada una se les envió un correo electrónico donde se les solicitaba una cita para poder realizar una entrevista virtual, vía plataforma Zoom. Se les especificó el porqué de la recolección de datos y se les compartió la lista de preguntas. Además, siguiendo las recomendaciones básicas de una actuación ética en la tarea investigadora (Rodríguez-Lifante, 2022, p. 288), debieron firmar una carta de consentimiento informado para usar los datos suministrados en la redacción de la tesis doctoral.

4. De las 30 personas contactadas, contestaron 14 en total, a estas se les asignó tanto una fecha como una hora establecida para poder realizar la reunión y la entrevista.
5. Las reuniones para las entrevistas quedaron grabadas por medio de la plataforma Zoom.
6. Se procedió a la transcripción de todos los datos recolectados.
7. A partir de la información suministrada en las entrevistas, se procedió a revisar fuentes bibliográficas confiables, con el fin de verificar algunos datos que marcaron momentos de la historia en los cuales hubo cambios importantes y establecimiento de organizaciones que permitieron el desarrollo de la enseñanza del EL2 en Costa Rica.
8. A partir de toda esta información, se identificaron tres etapas importantes del panorama histórico:

Etapas 1 (década de 1889 en adelante): orden religioso

Etapas 2 (década de 1940 en adelante): impulso del desarrollo económico, social y cultural.

Etapas 3 (década de 1990 en adelante): turismo educacional.

Se utilizó la entrevista semiestructurada con los coordinadores de las escuelas en estudio y con los informantes que colaboraron con la reconstrucción del panorama histórico de la enseñanza del EL2 en Costa Rica. La selección de los informantes obedece a la técnica de muestreo estratificado, la cual divide a una población en distintos subgrupos o estratos. Para elegir el grupo, se tomó en

cuenta que todas las personas integrantes fueran educadores en esta área y que hubieran estado en instituciones ubicadas en las siete provincias de Costa Rica. Además, se consideró un grupo de muestreo estratificado uniforme, porque corresponde a siete hombres y siete mujeres, es decir, todos los estratos cuentan con el mismo peso, sin importar el tamaño que tienen en la población.

ETAPAS DE LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN COSTA RICA

A continuación, se describen las tres etapas del panorama histórico que resultó de la investigación realizada.

ETAPA 1 (DÉCADA DE 1889 EN ADELANTE): ORDEN RELIGIOSO

Según las investigaciones publicadas sobre el protestantismo, la llegada al país de los primeros protestantes fue en el contexto de los regímenes oligárquicos liberales, con ello, en el marco de una economía capitalista basada en las exportaciones agrícolas. Fue en 1880 cuando se empezaron a levantar diferentes iglesias protestantes, en consecuencia, se dio la venida de extranjeros al país:

Es decir, el protestantismo en Costa Rica ingresó acompañando al inmigrante inglés, escocés, alemán, norteamericano y antillano; los cuatro primeros representaban el capital extranjero y el último la fuerza laboral y obra de mano externa barata, ambos recursos necesarios para el desarrollo de la economía costarricense. (Orellana, Pérez y Colombo, 2023, p. 439).

Los primeros misioneros extranjeros en llegar a Costa Rica pertenecían a la Misión Centroamericana y esto data de 1889, tal como se señala en la Figura 1. Dos de las vías para invitar a los costarricenses a acercarse a la religión fueron: la enseñanza del inglés y la distribución de la literatura. Según Holland (2017), los primeros esfuerzos misioneros protestantes en Costa Rica se realizaron entre los antillanos de habla inglesa (afrocaribeños), quienes vinieron de las Antillas Británicas a trabajar en la construcción del ferrocarril (1870-1890), la capital San José en el Valle Central y Puerto Limón en la costa del Caribe.

En 1924, se creó el primer instituto bíblico educativo mixto (ver línea de tiempo en la figura 1), con profesores

costarricenses, el cual llenó una necesidad existente por mucho tiempo y fue bien recibido en los círculos evangélicos. Este motivó a que muchas agencias misioneras decidieran enviar estudiantes a la escuela, en donde se impartían también clases de español. Cuando este centro empezó a crecer, su nombre se cambió en 1941 a Seminario Bíblico Latinoamericano. La primera agencia misionera protestante que trabajó en el Valle Central de Costa Rica fue la Misión Centroamericana, llamada *Central American Mission*, CAM, ahora conocida como CAM Internacional (Holland, 2017).

En 1950, había al menos unas 15 agencias misioneras protestantes provenientes de Estados Unidos que habían empezado a trabajar en Costa Rica para difundir la fe. De ellas, cinco sociedades misioneras se concentraron entre los creoles o afrocaribeños, a lo largo de la costa del Caribe, y las otras sociedades dedicaron sus esfuerzos a la población de habla hispana, mayormente en el Valle Central. Dada la función especial de los misioneros, se empezó a detectar la necesidad de que se formaran en el idioma español para poder comunicarse, pues su idioma nativo era el inglés.

Otros ministerios fueron creados por la LAEC (*Latin American Evangelization Crusade*) para extender el servicio ministerial en América Latina. Por ejemplo, las sociedades misioneras de otros países como Jamaica y Estados Unidos enviaban a sus primeros misioneros a Costa Rica, de ahí la importancia de empezar a crear centros de enseñanza para que pudieran aprender español dentro del país y así se pudieran desempeñar en sus funciones al evangelizar.

Uno de los ministerios llamado Misión Presbiteriana Unida fundó en 1942 en Sasaima, Colombia, el Instituto de Lengua Española, el cual fue trasladado a Costa Rica, en 1950, bajo la dirección del Dr. Otto LaPorte y su esposa. En 1973 se logra comprar una propiedad en San Francisco de Dos Ríos, de San José, desde entonces la institución funciona en este lugar. Oficialmente, según la investigación realizada, esta es la primera escuela o centro de enseñanza del español como segunda lengua costarricense. De hecho, se han graduado de este centro, a la fecha, más de 16.000 misioneros que han adquirido las destrezas necesarias para poder comunicarse en español, y así cumplir su llamado a evangelizar a toda Latinoamérica, España y África.

Esta primera escuela de enseñanza EL2 ha trabajado por años en coordinación con agencias misioneras internacionales, las cuales han confiado en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua que sigue la institución. En un inicio, los profesores fueron costarricenses sin profesión, contratados para dar el servicio a los misioneros. Además de los cursos regulares de español para misioneros, este centro ofrece programas con fines específicos para doctores, enfermeras, administradores de empresas, entre otros. Con el pasar de los años, se han desarrollado convenios con universidades cristianas de Estados Unidos que envían a sus estudiantes a cursar un semestre de clases y horas de trabajo misionero en Costa Rica. Algunos de estos acuerdos han permitido el surgimiento de nuevos centros que siguen siendo sedes de institutos fundados en países latinoamericanos.

En 1968, hubo otra oleada migratoria de la comunidad menonita, la cual fue instalada en Heredia y Alajuela. Los menonitas costarricenses son una de las mayores aglomeraciones anabaptistas de América Central, que llegaron como misioneros al país. La mayoría son de origen alemán, canadiense, neerlandés y estadounidense. Para desempeñarse como voluntarios, buscaron aprender español en las bibliotecas de las ciudades donde estaban instalados. En las entrevistas realizadas se obtuvo que, en la mayoría de las ocasiones, para sus clases de español, los menonitas contrataban a personas costarricenses, sin un título universitario que los acreditara para enseñar una segunda lengua.

Es así como, ante la demanda de cursos de español, se llegó a necesitar de un equipo de educadores que impartiera las clases. Por tanto, los mismos misioneros extranjeros con títulos en lingüística que tenían contacto con centros de EL2 de su país empezaron a capacitar al personal costarricense, pues en ese entonces no había un programa académico de formación docente en Costa Rica. Primero los escogían por ser hablantes nativos, algunos con títulos académicos en distintas áreas de enseñanza y otros sin formación universitaria. La necesidad de atender a la población misionera en la formación del idioma español dio opción de trabajo a muchas personas que tomaron el reto sin ser docentes acreditados.

Esa etapa de formación del profesorado fue caracterizada por una educación empírica, basada en lo que el educador iba experimentando. El conocimiento lo adquirieron

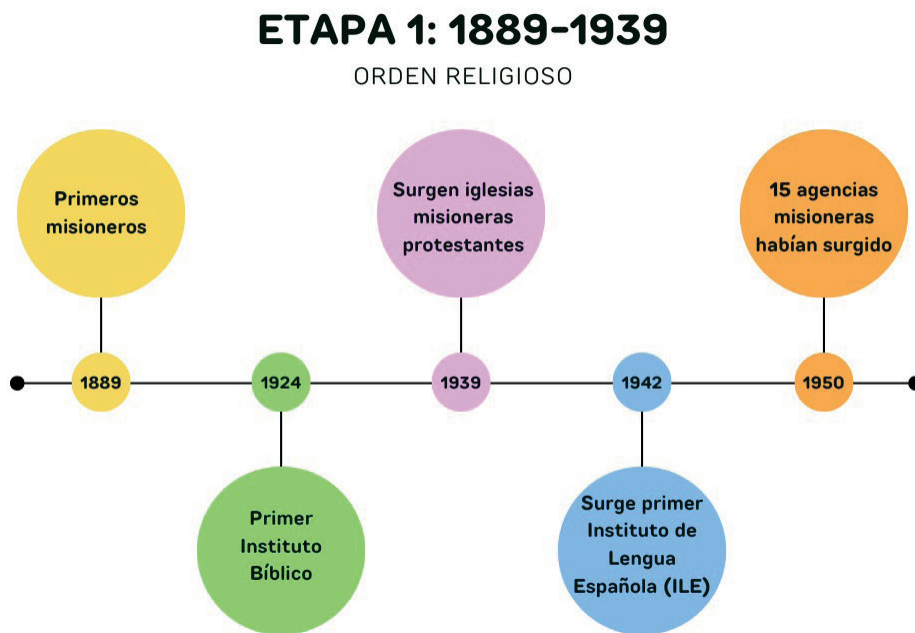
muchas personas que se atrevieron a enseñar sin tener ninguna preparación profesional, sin embargo, recibieron capacitación por parte de los misioneros y fueron construyendo la experiencia en el área, a partir del contacto directo con la realidad.

De hecho, la educación empírica en este campo se extendió por todo el siglo XX, muy pocas personas que empezaron en este periodo tenían un título en un área afín: filología española, educación primaria o enseñanza del español como primera lengua. El primer programa académico universitario en el área específica de español como segunda lengua se fundó en el año 1997 y las pri-

meras capacitaciones se empezaron a impartir en 1998. Se puede afirmar que la mayoría de los centros surgidos durante el siglo XX iniciaron con una formación empírica para luego profesionalizarse. Este cambio hacia el siglo XXI propició el surgimiento de muchos expertos en el área, lo cual dio paso a cursos especializados en literatura, arte, conversación y cultura.

A continuación, a partir de una figura con una línea de tiempo se señalan los acontecimientos ocurridos y los años respectivos, según la historia escrita en párrafos anteriores.

Figura 1. Etapa 1: orden religioso



Fuente: elaboración propia.

**ETAPA 2 (DÉCADA DE 1940 EN ADELANTE):
IMPULSO DEL DESARROLLO ECONÓMICO,
SOCIAL Y CULTURAL**

Según Marín (2012), en los años cuarenta, a pesar de la crisis económica debido a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), Costa Rica empezó a incursionar en nuevas oportunidades para dar pie a una

nueva era de transformaciones económicas, políticas y sociales. Por ejemplo, para poder desarrollar la enseñanza del inglés, hubo una serie de intercambios entre profesores costarricenses y estadounidenses, con el fin de motivar la experiencia de interactuar con hablantes angloparlantes. De esta manera, a raíz de la experiencia que se había adquirido:

Ya para 1941 se abrió un centro de estudios muy particular, denominado Inter-American Summer

University, que tuvo como sede nuestra capital. El interés primordial de este establecimiento educativo era atraer turistas que vinieran por pocas semanas a aprender español en nuestro país, durante los meses de junio, julio y agosto. Es así como al inicio de sus labores, esta universidad lleva a cabo una promoción de sus servicios en Estados Unidos. La primera tarea que realizó fue la de invitar a los ciudadanos norteamericanos a venir a aprender español en Costa Rica. (Marín, 2012, p. 8).

Ante la creación de nuevos proyectos que en esa época promovieran el impulso del desarrollo económico, social y cultural del país, se creó la Universidad de Costa Rica (7 de marzo de 1941 –ver figura 2), institución “madre” del resto de las cuatro universidades públicas que han surgido a lo largo de los años en el país. A partir de este evento histórico, empezaron a graduarse profesionales en distintas áreas, con ello, surgió la oportunidad de nuevos campos laborales. Con el paso de los años, la educación tomó un papel fundamental porque permitía un desarrollo integral, desde preescolar hasta el periodo universitario.

Las universidades públicas tienen una característica que las diferencia de las privadas: se brinda el servicio completo de educación gratuita o con oportunidades de beca socioeconómica, en igualdad de oportunidades para toda la población que lo requiera. De esta manera, la Universidad de Costa Rica:

Es declarada por la Asamblea Legislativa como Institución Benemérita de la Educación y la Cultura de Costa Rica mediante el decreto n°8098. En esta primera década del nuevo milenio esta universidad se destaca por su vínculo con el sector productivo mediante la transferencia tecnológica de la investigación que se realiza en sus centros, institutos, laboratorios y estaciones experimentales. (Universidad de Costa Rica, 2020, párr. 4).

Por consiguiente, las buenas relaciones económicas que van surgiendo entre Estados Unidos y Costa Rica exigen al país formar profesionales que respondan al aprendizaje de idiomas y a distintos campos de formación: “El desarrollo económico nacional ha estado siempre ligado a la educación y cada vez que el Estado pretende realizar un cambio en su estrategia económica, el primer paso que da es promover la educación” (Marín, 2012, p. 10).

Después del final de la Segunda Guerra Mundial, varios miembros del congreso de Estados Unidos propusieron proyectos para establecer voluntariado en países de América Latina. En la administración del presidente John F. Kennedy, se creó la iniciativa y en 1961 se firmó el Decreto Ley 10924, para dar inicio al Cuerpo de Paz; de manera que en menos de 2 años, más de 7300 voluntarios servían en 44 países. Específicamente para el continente americano, el proyecto se llamaría “Alianza para el Progreso (ALPRO)”, cuyo fin era mejorar la vida de todos los habitantes del continente.

En Costa Rica, los primeros voluntarios llegaron en 1963. A la fecha, más de cuatro mil voluntarios han brindado sus servicios en el país en proyectos para el desarrollo económico comunitario, desarrollo juvenil y enseñanza del inglés como lengua extranjera. En estos proyectos se proclamaron objetivos específicos de carácter social (educación, sanidad, vivienda), político y económico. A través de ALPRO, Estados Unidos y Costa Rica comparten un fuerte compromiso de trabajo para promover la mitigación y adaptación al cambio climático, al igual que la preservación de la diversidad biológica de este país.

Según la Embajada de Estados Unidos (2018), se trabaja mano a mano con una amplia gama de agencias gubernamentales costarricenses y organizaciones no gubernamentales para asegurar las fronteras de Costa Rica, la profesionalización de su policía, el fortalecimiento de su sector judicial, la mejora de su sistema penitenciario y la potenciación de jóvenes en situaciones de riesgo. Voluntarios del Cuerpo de Paz laboran en programas de desarrollo económico, educación y potenciación de jóvenes, así como en los programas de la Embajada de Estados Unidos que promueven el espíritu empresarial, la inclusión económica, la energía renovable y la eficiencia energética.

En medio de todas estas intenciones entre Estados Unidos y Costa Rica, se crearon programas de enseñanza del español para los voluntarios que venían al país a trabajar en el Cuerpo de Paz (ver la línea de tiempo en la figura 2). La misma agencia federal encargada de traer los voluntarios se preocupó por reclutar personal costarricense que pudiera adaptarse a un horario para enseñar el idioma español a quienes lo requerían. En ese entonces (década de 1960), el problema era que en el país no se brindaba una capacitación o carrera universitaria en esta área de

enseñanza, es decir, no había profesionales en el campo. Por tal motivo, el mismo Cuerpo de Paz capacitó a estos profesores con estrategias, técnicas y herramientas para poder enseñar una segunda lengua. Muchos de los voluntarios estadounidenses venían con sus familias a Costa Rica, por lo tanto, debían matricular a sus hijos en escuelas primarias desde los 7 años; esto representó un compromiso para los centros educativos públicos y privados de este país, pues se dedicaban a la enseñanza del español como lengua materna y no como segunda lengua. En la década de los setenta hubo varios intercambios de estadounidenses en Costa Rica y costarricenses en Estados Unidos, producto de las amistades que se iban generando.

En medio de todas las iniciativas en torno a la enseñanza del inglés y del español, los términos “lengua extranjera” y “segunda lengua” fueron empleados de manera indistinta en las escuelas que iban surgiendo. A nivel popular se le llamaba “Español para extranjeros” cuando se impartía un curso a personas foráneas, por el contrario, a un nivel más académico, se le llamaba “Español como segunda lengua”. No procede aquí entrar en la distinción terminológica LE/L2, pero, como es sabido, “en relación con la lengua nativa o la lengua materna, cualquier lengua, sea extranjera o segunda, llega en segundo lugar, excepto en los casos fascinantes en que en la infancia se adquieren simultáneamente dos lenguas” (Lambert, 1990, párr.2). Además de la denominación ELSE (Español como lengua segunda y extranjera), que se ha extendido exclusivamente en Argentina (Pastor, 2021), el término que también se utiliza cada vez más es el de lengua adicional para cualquiera de las que se aprenda con posterioridad a la primera lengua.

Sin embargo, con el pasar de los años, el nombre de “segunda lengua” empezó a ser adoptado por las escuelas costarricenses cuando la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas. Entonces, si los extranjeros venían a Costa Rica a aprender español, se adoptaba el nombre “Español como segunda lengua” (EL2) en el centro de estudios para que se diferenciara. Si la persona interesada aprendía inglés en Costa Rica, se empleaba la nomenclatura “Inglés como lengua extranjera”. De esta manera, los nombres de las carreras universitarias que surgieron a finales de los años noventa y principios del siglo XXI se denominan: Maestría en Español como Segunda Lengua,

Bachillerato en Inglés como Lengua Extranjera, Maestría Profesional en Lingüística Aplicada con Énfasis en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, entre otras. Según Lambert (1990, párr. 6):

Las modalidades de enseñanza de la SL y la LE difieren en sus propósitos, en las maneras en que los profesionales de cada una se preparan y se seleccionan, en la formación previa de los usuarios de cada una, en los intereses y preocupaciones de los profesores y en los impactos que los responsables de la docencia de LE y SL tienen en subgrupos especiales de usuarios.

Por tanto, muchos son los criterios que se desarrollan en torno al tema, los cuales son importantes al considerar la apertura de nuevos programas de capacitación en estas áreas de formación. En medio del uso de una u otra forma del concepto “Español como segunda lengua”, a partir de la década de los setenta comienzan a llegar al país más y más extranjeros, lo cual crea la necesidad de más personal capacitado. Muchas personas que fueron preparadas por el Cuerpo de Paz deciden iniciar con proyectos privados en Costa Rica. Fue entonces, en 1975, cuando inició su labor el primer instituto fundado después del proyecto de F. Kennedy, se llamaba *Conversa*. Fue guiado por exprofesores misioneros del Cuerpo de Paz, quienes tuvieron la intención de seguir capacitando a nuevos docentes y así estandarizar los métodos de enseñanza para propiciar calidad y poder atraer más estudiantes.

Por otro lado, bajo el concepto de una institución al servicio de los sectores más vulnerables de la sociedad costarricense, nacen dos centros universitarios: el Instituto Tecnológico de Costa Rica (1971) y la Universidad Nacional de Costa Rica (1973), dos instituciones públicas que, al igual que la Universidad de Costa Rica (1941), tienen como propósito ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Años más tarde, surge dentro de cada institución un Programa de Español para Extranjeros, el cual en sus inicios atiende a la población extranjera que se matricula en alguna de las carreras académicas ofrecidas.

En 1974, el gobierno de Daniel Oduber Quirós trazó en materia educativa un plan que contempló tres dimensiones: educación de adultos, capacitación docente, y fortalecimiento y apertura de la educación

universitaria. Esto último tuvo especial arraigo, pues motivó la creación de la primera universidad privada de nuestro país, la UACA (Universidad Autónoma de Centroamérica). (Martínez, 2016, p. 31).

El dato citado tiene especial importancia porque a partir de este año se empiezan a crear diferentes universidades privadas que permiten más opciones para capacitar a la población costarricense y, con ello, se da el surgimiento de nuevos programas para la enseñanza del español como segunda lengua

A finales de la década de los años setenta y ochenta, empiezan a germinar nuevos centros privados de enseñanza del español, con la característica de que estos son dirigidos por personas que anteriormente habían laborado en el Cuerpo de Paz. En la década de los ochenta, hubo una oleada de extranjeros que llegaron al país por diferentes motivos, no solo como voluntarios. También, grupos de estudiantes universitarios solicitaban créditos para convalidar los cursos de español del plan curricular, o bien, quienes, debido a un interés turístico, llegaban, se enamoraban de Costa Rica y decidían vivir acá.

En 1986, la Universidad de Costa Rica fue la primera institución pública universitaria que empezó a atender a grupos de estudiantes de Taiwán, quienes venían a realizar una maestría en Lingüística o en Literatura. Fue entonces cuando la profesora y lingüista Gilda Rosa Arguedas decide gestar el Programa de Español para Extranjeros de este centro de estudios, al respecto afirma en un artículo que escribió:

Fue necesario convencer a las autoridades universitarias de la conveniencia de un proyecto de este tipo, autofinanciado y dedicado a enseñar nuestro idioma a extranjeros residentes del país y a grupos de intercambio que quisieran venir a la Universidad de Costa Rica a estudiar otras disciplinas, además de la lengua. El proyecto resultó un éxito y fue necesario preparar programas para los diferentes niveles, buscar textos y, básicamente, capacitar a profesores en la metodología para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Se tomaba en cuenta que el personal fuera graduado de filología con énfasis en literatura o lingüística. Yo fui la coordinadora de este programa hasta mi jubilación. (Arguedas, 2008, p. 61).

Con el pasar de los años, los colegios establecen convenios con universidades internacionales, lo cual permite el intercambio de extranjeros, por ende, la creación de programas de Español como Segunda Lengua. De esta manera,

se crea además en los últimos años de la década de los ochenta, el CENADI o Centro Nacional de Didáctica (que tendrá otro enfoque a partir del año 2008), los Colegios Científicos, que arrancan en 1989 con sede en el ITCR y otro en la UCR (Martínez, 2016, p. 32).

Por ejemplo, el caso específico del Colegio Científico, ubicado dentro de las instalaciones del Instituto Tecnológico de Costa Rica, permite que los estudiantes de secundaria participen de las actividades que se organizan en los cursos de español para extranjeros.

Por su parte, entre 1975 y 1990 se fundaron cinco institutos privados de enseñanza del español: CEL (Centro de Lenguas, ubicado en la provincia de Heredia), ILISA (Language Internacional School, ubicado en la provincia de San José), CCBRITÁNICO (Centro Cultural Británico, ubicado en la provincia de San José), Forester Instituto Internacional (ubicado en la provincia de San José) e ICADS (Instituto de Estudios Centroamericanos del Desarrollo, ubicado en la provincia de San José). Este último, a diferencia de los otros, se enfocaba en el desarrollo de temas económicos, la política, estudios ambientales, desarrollo sustentable, salud pública, asuntos de la mujer, educación derechos humanos y conservación. En los otros cuatro centros, se ofrecía la oportunidad de obtener créditos universitarios y de participar de programas personalizados según las necesidades de la población meta. De estas cinco empresas, se conservan a la fecha solo dos: ILISA e ICADS. El Centro Cultural Británico se mantiene abierto solo para cursos de inglés.

En esta segunda etapa, se puede afirmar que la gran mayoría de las personas contratadas para enseñar español como segunda lengua en algunos de los centros de enseñanza mencionados contaba con una certificación emitida por algún instituto oficial, sobre métodos, técnicas y uso de la gramática española. Un porcentaje menor poseía el título de Filología Española, Educación Primaria o Enseñanza del Español como lengua materna. Otras solo tenían el certificado de bachillerato de secundaria, por lo

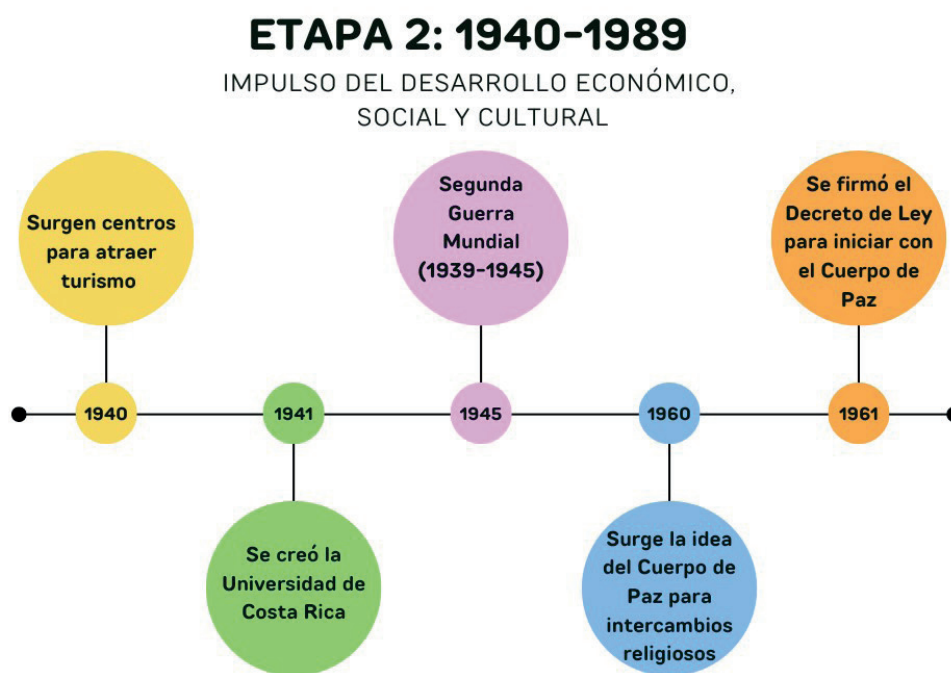
que se les exigía cumplir horas de observación de clases y un mes de entrenamiento.

A pesar de esto, Martínez señala que: “según estudios de planificación sobre el personal docente, se demuestra que existe para 1990 un elevado déficit de docentes titulados que los facultará legal e intelectualmente para el ejercicio de su profesión” (2016, p. 32). Con el transcurrir de la década de los noventa, inicia formalmente la profesiona-

lización de los educadores y con ello se da una proliferación de escuelas en esta área, así como un aumento de estudiantes que buscaban aprender el idioma.

A continuación, a partir de una figura con una línea de tiempo se señalan los acontecimientos ocurridos y los años respectivos, según la historia escrita en párrafos anteriores.

Figura 2. Etapa 2 Impulso del desarrollo económico, social y cultural



Fuente: elaboración propia.

**ETAPA 3 (DÉCADA DE 1990 EN ADELANTE):
TURISMO EDUCACIONAL**

Esta tercera etapa se inicia con las ideas del paradigma económico llamado globalización. A partir de este nuevo periodo, aparecen las exigencias de la revolución tecnológica, la mano de obra se abarata para dar paso al recurso humano más calificado, con conocimientos tecnológicos, computacionales y manejo de idiomas. Por esto, Costa Rica se ve obligada a adaptarse al nuevo contexto eco-

nómico, político, social y cultural, para inscribirse en un mundo de competitividad, reforma y cambio:

Ante esta realidad, el gobierno ejecuta cambios curriculares trascendentales para la educación y algunos de ellos, se inician con la enseñanza de conceptos de computación en las escuelas primarias [...] se implementan los programas de estudios de inglés en la Educación Diversificada y en el Tercer Ciclo. [...]. Las universidades, tanto estatales como privadas, modifican sus currículos hacia las nuevas demandas

que exigen las compañías multinacionales recientemente instaladas en Costa Rica. (Marín, 2012, p. 11).

Según un informe mencionado en Marín (2012), ante la fuerte presión de la competencia, las empresas se veían obligadas a buscar lugares de bajo costo para trasladar parte de sus operaciones en todo el mundo. Costa Rica fue en su momento seleccionada no solo porque reunía una buena oferta de técnicos e ingenieros a relativamente bajo costo, sino también por el conocimiento del inglés que tenía la población, así como la estabilidad política, la democracia y los bajos niveles de corrupción. También, en ese periodo hubo una buena calidad de vida, con buenos servicios de salud y acceso a los recursos naturales. Productos como el café, banano, azúcar y carne llegaron a ser los principales en la exportación costarricense.

Toda esa situación permitió la llegada del “boom del turismo”. En esta década de los años noventa, Costa Rica superó el millón de turistas internacionales y este dato marcó la historia. El país compitió y compite en varios segmentos debido a su biodiversidad e imagen natural. Entre los factores principales que contribuyeron al incremento del turismo, además de la biodiversidad, se rescata su alto porcentaje en el manejo de un segundo idioma.

Como bien lo explica Arguedas (2008) en el Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua, el auge del turismo, la llegada de muchos pensionados rentistas, la inversión extranjera en fábricas, hoteles y restaurantes abrieron las puertas para la demanda de los cursos de español para extranjeros. “Se impartían clases privadas, tutorías y se establecieron unos pocos institutos privados” (p. 61)

En esta primera década de la tercera etapa, la demanda de empresas transnacionales permite la entrada de extranjeros de habla no española que se instalan en el país, y requieren del idioma español para poder laborar y desempeñarse en un puesto. Inclusive muchos estadounidenses empiezan a instalar su propia empresa de enseñanza del español en las zonas costeras y, para solventar la necesidad de docentes capacitados, contratan en su mayoría a “estudiantes y graduados de las áreas de educación, filología, lingüística, enseñanza del castellano, del inglés y del francés” (Zumbado, 2020, p. 38).

Para aprovechar la relación con Estados Unidos, muchas personas empiezan a desarrollar el turismo educacional.

Esto quiere decir que motivan a varios grupos de estudiantes de colegio y universidad a tener una experiencia en una institución costarricense que les brinde clases de español, lecciones con fines específicos en biología, ciencias, artes, economía y medicina, así como el hospedaje con familias costarricenses, giras didácticas a lugares turísticos y talleres de conversación con hablantes nativos. De esta manera:

Las condiciones políticas de Costa Rica permiten que programas dirigidos fundamentalmente a estudiantes hablantes de lenguas extranjeras puedan tener la aceptación de otros países y universidades que posean entre sus planes los estudios de la lengua española y también de los residentes en el país que seguramente preferirán cursos de calidad y nivel universitarios para ejercitarse en el conocimiento y uso de la lengua española. (Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 2019, párr. 4).

Otra razón que influyó en el “boom” del turismo en Costa Rica fue la noticia de Premio Nobel de la Paz, otorgado el 10 de diciembre de 1987 al Dr. Óscar Arias Sánchez (ver línea de tiempo en Figura 3), quien fungía en ese momento como presidente de la República. El título de la propuesta elaborada por él es: “Una hora para la paz” y consistía en presentar un proyecto a los mandatarios de El Salvador, Guatemala y Honduras. El objetivo era “poner en práctica un procedimiento para establecer la paz firme y duradera en Centroamérica” (Fundación Arias, 2020, párr. 5)

Gracias al aporte económico que recibió el Dr. Óscar Arias por el Premio Nobel de la Paz, decidió emprender la Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano. Esta institución lucha por promover sociedades más justas, pacíficas y equitativas en América Central. Fue una de las principales organizaciones no gubernamentales en preocuparse por la posguerra y la reconstrucción de esta región centroamericana. Su impulso democratizador contribuyó a la abolición del ejército en Panamá y en Haití, porque el objetivo siempre fue luchar por un mundo sin armas.

La labor de la Fundación Arias, junto con la noticia del Premio Nobel de la Paz, da a conocer a Costa Rica ante el mundo, y llama la atención de muchos turistas interesados en una experiencia educativa en el país. Cuentan algunas

de las personas docentes entrevistadas para recolectar los datos de esta investigación que las organizaciones, universidades y escuelas extranjeras veían en Costa Rica un país democrático, de paz y de mucha seguridad social; lo cual era una garantía para exponer a los estudiantes a una estadía amplia, que les permitiera tranquilidad al disfrutar sin problema de las bellezas naturales y del tránsito seguro a cualquier rincón patrio. Por otro lado, según el decimoquinto informe del Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Rojas, 2008), el turismo desde mediados del siglo XX ha permitido una entrada importante de divisas al país, incluso el doble que lo generado por las exportaciones de café y banano, así como por la industria manufacturera.

La economía costarricense a lo largo de la década de los ochenta y noventa ha sufrido cambios importantes en su sector externo. Por ejemplo, se aceleró el proceso de desgravación arancelaria iniciada en los ochenta, se produjo un aumento en la inversión extranjera directa y un aumento en el turismo. (Rojas, 2008, p. 3).

Entonces, en la década de los noventa, hubo una oportunidad para la creación de nuevas escuelas para la enseñanza del EL2 y la preparación de nuevos profesionales que atendieran a los estudiantes. Entre los nuevos centros y programas universitarios que surgieron están: *Centro Panamericano de Idiomas* (CPI, 1991), *Centro de Programas Internacionales de la Universidad Veritas* (CPI, 1992), *Rancho de Español Language School* (1993), *Intercultura* (1993) y *Wayra Spanish School* (1996).

Algunos de estos negocios fueron creados en sus inicios por vínculos familiares, por ejemplo, el CPI (Centro Panamericano de Idiomas, ubicado en la provincia de Heredia). Sus fundadores y dueños son esposos, y se mantienen con el pasar de los años al frente de la institución. También participan hijos, nietos y, en algunos casos, otro tipo de parientes consanguíneos. El CPI abrió un nuevo campus en Monteverde en el año 1996, fue construido para ser un instituto de inmersión en español; a la fecha se mantiene con gran cuidado e impecabilidad. De igual forma, el CPI abre su sede en la zona de Flamingo, en la provincia de Guanacaste.

La razón de fundar el CPI en Monteverde tiene su explicación con la solicitud de los cuáqueros, en inglés “quakers”, lo cual significa:

Miembros de la sociedad religiosa de amigos, una rama del cristianismo que surgió en Inglaterra a mediados del siglo XVII y que se caracteriza por la ausencia de dogmas y de estructura eclesiástica. Los tres pioneros que descubrieron Monteverde el 19 de abril de 1951 (John Campbell, Hubert Mendenhall y Howard Rockwell) formaban parte de un grupo de siete familias de 44 miembros en total que habían decidido emigrar de Estados Unidos y establecerse en Costa Rica, para poderse desligar de la tradición militar de su país y vivir en un ambiente de paz. (Zúñiga, 2002, p. 7).

El grupo de cuáqueros quisieron implementar en 1996 un centro de enseñanza del EL2 que pudiera ofrecerles las clases del idioma a todas las personas de la comunidad en Monteverde. Al tiempo que los científicos estudiaban la biodiversidad de esta montaña, los turistas empezaron a descubrir este paraje. En la actualidad, es una de las reservas más visitadas del país y existen en la zona otros centros de español para extranjeros que surgieron con el pasar de los años; entre estos, el Centro de Educación Creativa, una escuela independiente cuyo fin es graduar a personas bilingües con fuertes raíces en el ambientalismo.

El segundo centro es el Instituto Monteverde (MVI), el cual apoya proyectos de investigación aplicada y asociaciones que promueven su misión de vida sostenible a nivel local y global. Fue fundado en 1986, desde entonces, ha facilitado el aprendizaje basado en el lugar y en la experiencia en educación en el extranjero, a partir de realidades ambientales, sociales, económicas y culturales de las comunidades de Monteverde (Instituto Monteverde, 2019).

Así las cosas, debido a la demanda de estudiantes extranjeros que querían aprender EL2 en el país, en su momento se requerían los servicios profesionales de docentes. Como en la década de los noventa no existía una carrera dedicada a la enseñanza del EL2, en 1998 el CIDE (Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional) empieza a ofrecer talleres de capacitación y congresos como

una forma de profesionalizar el área. De hecho, muchos docentes de EL2 cuentan que sus primeros talleres de actualización los cursaron en el CIDE.

En ese mismo año, la Universidad de Costa Rica empieza a trabajar en el diseño de la Maestría Español como Segunda Lengua (ver Figura 3), la cual dio inicio en el año 2000. Fue la primera carrera universitaria de posgrado que se especializaba en el área de español como segunda lengua, la mayoría de sus profesores habían sido formados en Estados Unidos y Europa. Con las nuevas generaciones de graduados en esta área, se abrieron puertas para poder generar investigación en este campo específico.

Por otro lado, a pesar de que para el 2004 la Universidad Nacional tenía una carrera llamada Licenciatura en Literatura y Lingüística con énfasis en Español, se empezó a generar el proyecto de la Maestría en Educación con énfasis en Español como Segunda Lengua, el cual dio inicio en el año 2005. Esta fue entonces la segunda opción para profesionalizar a los educadores que enseñaban español a extranjeros. Como se mencionó, quienes laboraban en este campo, antes del año 2000, poseían títulos afines como Filología Española, Enseñanza del Español, Enseñanza del Castellano y Literatura, Educación primaria, entre otros. Por eso era tan importante generar otras opciones de carreras universitarias que cumplieran con el énfasis en español como L2/LE.

Con estas dos maestrías, se empezaron a publicar investigaciones en el campo que fueron insumo para la formación de muchos educadores deseosos de aprender.

La investigación y los espacios para la enseñanza del español como segunda lengua se han incrementado considerablemente en los últimos años en Costa Rica. El surgimiento acelerado de centros de enseñanza e institutos ha producido que la oferta laboral aumente y que la demanda de servicios exija mayor preparación por parte de los profesionales. (Alvarado, 2008, p. 89).

Muchos docentes graduados de estas dos maestrías se colocaron en instituciones públicas y privadas, llegaron a ser directores de escuelas o coordinadores de los programas de español como LE/L2.

Durante la primera década de los 2000, también surgieron los primeros libros de texto para la enseñanza del es-

pañol como segunda lengua (EL2) en el país. Estos materiales fueron elaborados por profesionales costarricenses, y editados por editoriales de universidades públicas y privadas. Se caracterizaron por estar contextualizados en la lengua y la cultura costarricense. Fue el caso de algunos graduados de la maestría de la Universidad Nacional, que emprendieron el proyecto en la primera década del siglo XXI.

El Programa de Estudios Hispánicos (PEH) de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje se concentra en el enriquecimiento del aprendizaje del español por parte de los hablantes de lenguas extranjeras. Esto con el fin de que puedan ser aceptados por otros países y universidades cuyos planes incluyan los estudios de la lengua española. Se ofrecen además de los niveles de español: gramática hispánica para la comunicación oral, gramática básica para la comunicación escrita, gramática intermedia y avanzada, literatura costarricense, literatura universal, entre muchos otros. (Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, 2019, párr. 6).

Por otro lado, algunos profesionales decidieron emprender nuevos proyectos en zonas costeras o participar de compañías que fundan sus programas en el exterior y proponen la sede en Costa Rica. Este es el caso de *Education First*, fundada en Suecia en 1965, pero que opera en territorio costarricense desde el 2005. También, el de *New Summy Academy*, internado de personas estudiantes jóvenes que prioriza la seguridad emocional dentro de una cultura positiva de pares, los estudiantes provienen de colegios de Estados Unidos; se ubica en Atenas y nació en enero 2005. Otro ejemplo es *Costal Spanish Institute*, el cual tiene ese nombre porque está ubicado en la costa de Guanacaste, en Tamarindo. Además de los niveles de español, ofrece una variedad de cursos: Español y Surf, Gramática Conversacional, Conferencias Prácticas, entre muchos otros.

Otra modalidad que se empieza a generar en la primera década del siglo XXI es la de instituciones que ofrecen dos o más idiomas, como es el caso del Instituto Estelar Bilingüe,

fundado por Bethany Kirk de California, Estados Unidos, en noviembre 2010. [...] Ella vio la necesidad de que los locales aprendieran inglés para

trabajar en turismo y otras profesiones, y sintió que Liberia era un lugar perfecto para un programa de inmersión en español. (Instituto Estelar Costa Rica, 2018).

Escuelas como esta última, administradas por una persona extranjera de habla no española, son parte de los proyectos desarrollados a partir del turismo educacional. Otro instituto que cuenta con una administración extranjera es la *Escuela Montaña Linda Spanish*, ubicada en el Valle de Orosi, provincia de Cartago. Las lecciones se centran en gramática y conversación. “Nuestras clases son impartidas por jóvenes maestros motivados que viven en nuestros pequeños pueblos coloniales. Aunque nuestros maestros no tienen educación universitaria, su entrenamiento personal y muchos años de experiencia trabajando con extranjeros les brinda una ventaja” (Montaña Linda, 2019, párr. 2).

A finales de esta primera década del siglo XXI, surgieron escuelas a lo largo y ancho del país, por lo tanto, se decidió realizar un sondeo a nivel nacional sobre la necesidad de capacitación para los docentes que laboraban en la enseñanza de ESL. La hipótesis fue que muchos instructores no podían acceder a una maestría por cuestiones económicas, por tanto, no tendrían opción para capacitarse y recibir material actualizado para dar calidad a sus clases. Fue cuando se decide diseñar un nuevo proyecto llamado Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua, al cual podría acceder cualquier persona con solo el requisito de Bachillerato de Educación Secundaria, según la nomenclatura para los programas académicos.

El Programa Técnico en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua está conformado por un plan de estudios de catorce materias, entre estas: Competencias docentes, Herramientas tecnológicas, Fonética, Gramática pedagógica aplicada, Claves culturales, Redacción y ortografía, Creación de material didáctico, niveles comunes de referencia según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACFTL), entre otros. Desde el año 2009, dio inicio el proyecto y gradúa un número aproximado de 50 personas al año, pues en algunos momentos se han abierto dos grupos anuales. Algunos de los graduados han podido implementar los conocimientos aprendidos en el diseño de nuevas pro-

puestas curriculares con fines específicos. Tal es el caso de la Universidad Earth (ubicada en la provincia de Limón), institución que inicia el Programa de Cursos de Español para extranjeros en agosto 2011, con un grupo de africanos becados para estudiar la carrera Ciencias Agronómicas y Manejo de los Recursos Naturales. Su misión es formar líderes con valores éticos para contribuir al desarrollo sostenible, y construir una sociedad próspera y justa.

Desde 1990, el innovador enfoque educativo de la Universidad Earth ha estado preparando a jóvenes de América Latina, el Caribe, África y otras regiones para contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades de origen, todo mientras construyen una sociedad global, próspera y justa. (Universidad Earth, 2020, párr. 6).

A partir del año 2011, se inicia formalmente la creación de programas académicos de español con fines específicos en las diferentes instituciones costarricenses. Esto permite la llegada al país de otro tipo de población extranjera que desea aprender el idioma desde un abordaje puntual, relacionado con su carrera universitaria o su quehacer laboral. Como es sabido,

se denomina Español como Fines Específicos (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios, Español del turismo, Español jurídico, Español de las relaciones internacionales o Español de la medicina, entre otros. (Instituto Cervantes, 2020, párr. 1).

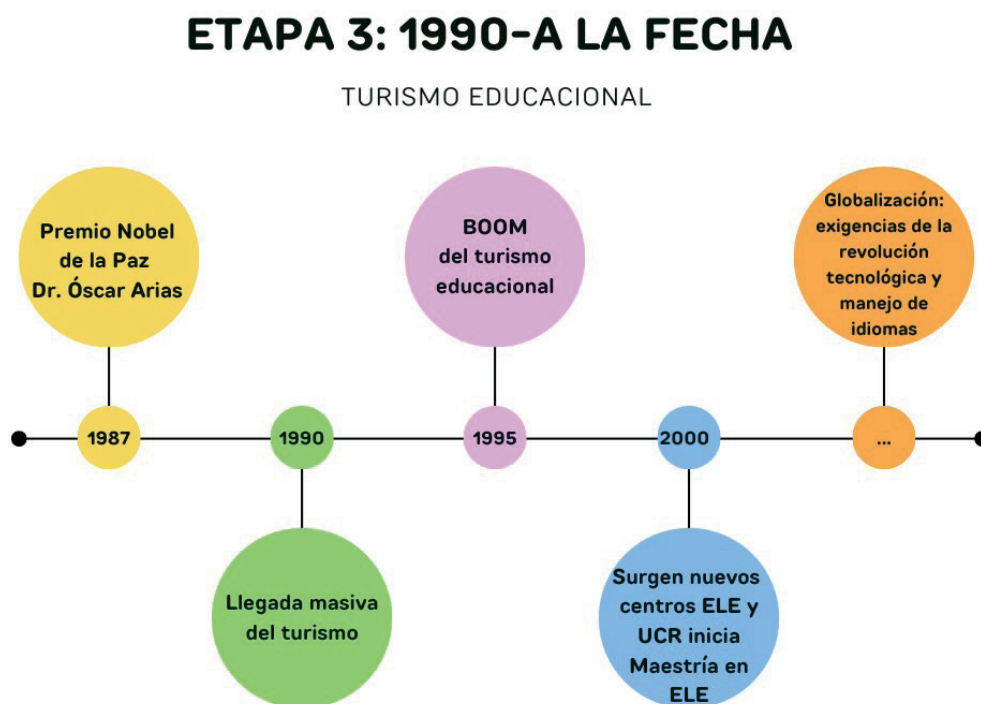
Aguirre (2012) señala en su texto que uno de los aspectos de la enseñanza de segundas lenguas que más se está desarrollando en la actualidad,

es probablemente la programación de cursos destinados a obtener fines específicos dentro del conjunto de la lengua meta. Este tipo de programas constituye un enfoque de la enseñanza de lenguas en que el contenido y los objetivos vienen determinados por las necesidades de comunicación de un grupo concreto de estudiantes; por ejemplo, inglés académico, español de los negocios, francés para la enfermería, portugués para el turismo, etc. (p. 1).

Razón por la cual surgen este tipo de programas en instituciones universitarias que desean formar a instructores para que se puedan desenvolver con propiedad en una carrera académica específica. Sin embargo, aún queda

mucho camino por recorrer en el tema de la enseñanza del EL2 en Costa Rica, porque muy pocos centros educativos se dedican a la profesionalización de este mercado laboral.

Figura 3. Etapa 3. Turismo Educativo



Fuente: elaboración propia.

Con el paso de los años, solo tres universidades públicas enseñan español como segunda lengua y el resto son instituciones privadas. A la fecha, esas mismas tres universidades han propuesto programas académicos específicos de formación para los educadores que trabajan en este campo. No hay una autonomía que regule los lineamientos de la parte curricular de los proyectos que se han creado para enseñar español a extranjeros, hay vacíos constantes en las decisiones que se toman a lo interno de un centro educativo de EL2 y existen necesidades en los requisitos académicos que tienen relación con la acreditación de programas. Cada centro de enseñanza asigna sus propias reglas y controla el proceder de cada uno de los cursos. No existe un “Instituto Cervantes”, es decir, no

hay un ente en Costa Rica que supervise la formación del profesorado de EL2.

Las instituciones dedicadas a la enseñanza de EL2, con excepción de las universidades, aunque son de corte académico, no cuentan con el aval del Ministerio de Educación Pública. Por esto, no pertenecen a ninguna dirección regional o circuito, no deben cumplir con ninguna propuesta curricular específica y sus profesionales no cuentan con ningún tipo de código o categoría que los identifique como tales. Las categorías aprobadas por el servicio civil solo funcionan para el sector público. Los profesores de español para extranjeros no cuentan con una descripción específica que los reconozca en el sector privado. (Zumbado, 2020, p.38).

No obstante, aunque las escuelas de español para extranjeros no reciban esa autoridad, se han desarrollado profesionalmente con el paso del tiempo. Los certificados de los cursos de español que ofrecen son reconocidos por instituciones académicas de otros países, gracias a la validación que hacen las oficinas de asuntos internacionales en cada centro internacional. Sin embargo, a buena parte de los educandos que buscan los cursos de español les interesa más que el diploma, aprender a desenvolverse con éxito en el contexto costarricense y conocer los lugares turísticos. En este sentido, “las academias de EL2 son más negocios relacionados con el turismo que instituciones educativas” (Zumbado, 2020, p.39).

Por otro lado, no hay un reconocimiento a nivel nacional en los tipos de turismo que se tienen a nivel nacional, llámese: turismo de placer, turismo deportivo, turismo cultural, turismo religioso, turismo de negocios, etc.; es decir, no se nombra el turismo con fines lingüísticos o académicos. En realidad, es todo lo contrario,

para CANATUR (Cámara Nacional de Turismo), las empresas turísticas son aquellas que se relacionan con: hospedaje, agencias de viajes, alquiler de automóviles, transporte acuático, diversión y gastronomía, líneas aéreas y actividades temáticas, no las que ofrecen clases; (...). Esta aparente inexistencia de turistas interesados en aprender nuestro idioma en la tipología del sector turismo impide que se incorporen las organizaciones cuya naturaleza estricta es la enseñanza del español, aunque los estudiantes sean extranjeros” (Zumbado, 2020, p. 40).

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

A lo largo de la historia de la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica, se ha notado el surgimiento de centros educativos, instituciones privadas o públicas, así como universidades que destinan su quehacer a la formación del idioma español para extranjeros. Por tal motivo, la demanda de educadores en esta área se vuelve una necesidad que motiva a muchos centros de enseñanza a crear capacitaciones que respondan a los intereses del momento. Como respuesta, dos universidades públicas diseñan programas de posgrado y la tercera universidad desarrolla un técnico especializado propio del campo en estudio.

En el siglo XXI, se genera la demanda de profesionalización en la docencia de EL2 en Costa Rica, sin embargo, hay un porcentaje de docentes que trabajan en esta área, pero no han recibido un título académico que los respalde. Esos docentes, en su mayoría, son quienes iniciaron su experiencia laboral en el siglo XX, pues en ese entonces en muchos de los centros que surgieron a nivel privado no era requisito tener el título académico. Estas personas que aún trabajan buscan llevar capacitaciones que los actualicen en métodos, técnicas y teoría del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El problema es que conforme pasan los años se vuelve más exigente el campo de trabajo y ahora la contratación depende de los clientes. “Si los requisitos de los estudiantes o de las instituciones educativas extranjeras que contratan el servicio son altamente académicos, entonces es probable que se soliciten profesionales con grados académicos altos y amplia experiencia” (Zumbado, 2020, p. 37)

Aunado a ello, la crisis económica mundial repercute en países como Costa Rica en la segunda década del siglo XXI y después de la pandemia por COVID-19 muchos centros tuvieron que empezar de cero con nuevos proyectos virtuales. Esta situación provocó el cierre de algunas escuelas de español para extranjeros, con ello, el despido de trabajadores que han laborado por años en este campo. Debido a la falta de un ente regulador de los procedimientos administrativos que tenga relación con el contrato de docentes, los salarios carecen de parámetro de comparación y no existen tablas de sueldos mínimos. Cada escuela de español fija los montos respectivos, lo cual genera injusticias en muchos casos, porque la paga es muy baja.

En la actualidad, se ha producido una crisis inmobiliaria, financiera y crediticia, al reventar la burbuja especulativa de los flujos de inversión, sobre todo a los sectores inmobiliario y de turismo, con la consiguiente reducción del capital extranjero, las reservas y el crédito. Costa Rica no escapa a las turbulencias de la actual crisis financiera global, al ser este sector, y no la producción productiva, el motor de la economía. Hay incertidumbre sobre el futuro de la moneda nacional, el colón y sobre el tamaño de los ajustes que deberá sufrir el país y su población para enfrentar estos nuevos desafíos. (Páez, 2018, p. 57).

Entre tanto se concluye que este artículo deja un aporte a la formación del profesorado costarricense, ya que por medio de la recopilación de datos se construyó el panorama histórico de la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica, porque no había publicaciones al respecto a la fecha y se espera que la información se convierta en un referente para la investigación en el campo de estudio.

El haber realizado un estudio pormenorizado de cuál ha sido la historia y el comportamiento de la enseñanza del español como segunda lengua en Costa Rica tiene un doble propósito: provocar una reflexión en el país para unir todos los sectores que laboran en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, con el fin de crear en conjunto un ente regulador del quehacer docente y administrativo. Por lo pronto, es fundamental, como primer paso, dar seguimiento a la asociación FOCOELE COSTA RICA (Formación Costarricense de Docentes en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), fundada en 2020.

Quedan entonces metas a futuro como especialistas en la enseñanza de EL2, entre estas:

1. Visibilizar al profesional de español para extranjeros dentro del contexto costarricense en que se desenvuelve, ya sea en el sector privado o público. Esto porque a la fecha cada centro educativo dedicado a este campo trabaja de manera individual y tiene sus propias regulaciones, no hay un trabajo en conjunto como asociación.
2. Tramitar a futuro la creación de un Colegio Profesional de Español como Segunda Lengua. Esta figura en Costa Rica es muy importante porque al crear un colegio se funda una ley orgánica que permite fiscalizar y controlar el ejercicio legal, ético y de las competencias de la profesión.
3. Establecer un plan de mejora sobre las condiciones de trabajo que tienen los docentes de español como segunda lengua, en el contexto costarricense, principalmente en el sector privado.
4. Seguir planteando, desde la educación superior costarricense, opciones de capacitación para dar seguimiento a la idea de profesionalizar este campo de enseñanza del ESL.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL
- Alvarado, L. (2008). Enseñanza de Español como Segunda Lengua para adultos mayores: algunas consideraciones. *Revista Filología y Lingüística*, XXXIV (2), 89-105. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/1281/1344>
- Arguedas, G. (2008). Importancia actual del castellano como segunda lengua. *Boletín de la Academia Costarricense de la Lengua*, 3, 57-62. Recuperado de https://www.acl.ac.cr/bacl_iii_3.pdf
- Embajada de Estados Unidos. (2018). *Más voluntarios para Costa Rica*. Recuperado de <https://cr.usembassy.gov/>
- Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje. (2019). *Programa de Estudios Hispánicos (PEH)*. Recuperado de <https://www.literatura.una.ac.cr/>
- Fundación Arias. (2020). *30 años Premio Nobel de La Paz*. Recuperado de <https://arias.or.cr/30-anos-premio-nobel-de-la-paz/>
- Herrera, G. y Urbina, S. (2014). *Nuevo mundo: español como segunda lengua*. Costa Rica: EUNED.
- Holland, C. (2017). El movimiento protestante en Costa Rica, 1848-2013. En C. Holland (Ed.), *Historia de la iglesia evangélica costarricense: reseñas históricas denominacionales* (pp. 17-29). Recuperado de <https://www.periodicomaranata.com/historia-de-la-iglesia-evangelica-costarricense/>
- Instituto Cervantes. (2020). Enseñanza de la lengua para fines específicos. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm
- Instituto Cervantes. (2021). *El Español: una lengua viva. Informe 2021*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf

- Instituto Estelar Bilingüe. (2018). *Aprende español en Costa Rica en Estelar*. Recuperado de <https://www.estelarcrcr.com/>
- Instituto Monteverde. (2019). *Educación, comunidades e investigaciones*. Recuperado de <https://monteverde-institute.org/>
- Lambert, W. (1990). *Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm
- Marín, E. (2012). Cronología de la enseñanza del inglés en Costa Rica durante el Siglo XX. *Revista Comunicación*, 21(1), 4-15. Recuperado de <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/809/723>
- Martínez, B. (2016). *Cronología de la educación costarricense* (1ª ed). Costa Rica: Editorial Digital, Imprenta Nacional. Recuperado de https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/historiaygeografia/cronologia_de_la_educacion_costarricense_edincr.pdf
- Montaña Linda. (2019). *Sobre la escuela de español*. Recuperado de <http://www.montanalinda.com/>
- Orellana, L., Pérez, C. y Colombo, C. (2023). El protestantismo en Costa Rica, su arraigo y consolidación en los siglos XIX-XX. *Intus-Legere Historia*, 17(1). Recuperado de <https://intushistoria.uai.cl/index.php/intushistoria/article/view/583>
- Páez, R. (2018). Latinoamérica, Costa Rica en los inicios del siglo XXI. *Archipiélago, Revista Cultural de nuestra América*, 17(66), 56-57. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipiela-go/article/view/20180/19170>
- Pastor, S. (2021). Español como lengua segunda y extranjera (ELSE) en Argentina. *Conversación a tres voces, Boletín de ASELE*, n°65, 79-85.
- Rodríguez-Lifante, A. (2022). La ética de la investigación. En: I. Santos y S. Pastor (Dirs.). *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, Arco/Libros-La Muralla, S.L.
- Rojas, L. (2008). Evolución e importancia del turismo en Costa Rica. En *Décimoquinto informe del Estado de La Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. Recuperado de <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/373>
- Santana, A. (2015). *Aprendamos juntos el español y la cultura de Costa Rica* (1ª ed.). Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Universidad de Costa Rica. (2020). *Historia. 80 Universidad de Costa Rica*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/acerca-u/historia-simbolos/historia.html>
- Universidad EARTH. (2020). *Cursos para aprender español*. Recuperado de <https://www.earth.ac.cr/es/study-at-earth/short-term-international-programs/#slc>
- Zumbado, M. (2020). La enseñanza del español como lengua extranjera: sector turismo y condiciones del gremio. En *La profesión a través del espejo: reflexiones de profesionales en filología y lingüística en el ámbito costarricense. La Voz Activa*. Recuperado de https://lavozactiva.com/wp-content/uploads/2020/06/La-Voz-Activa-2020_La-profesi%C3%B3n-a-trav%C3%A9s-del-espejo.pdf
- Zúñiga, A. (2002). Cuando llegaron los cuáqueros. *La Nación. Dominical*. Recuperado de <http://www.nacion.com/dominical/2002/agosto/18/dominical9.html>

ENSAYO

Escenarios de transición. De la geopolítica mundial unipolar a la multipolar

Recibido: 22 de febrero, 2024

Aceptado: 27 de mayo, 2024

Por: Hermann Guendel Angulo¹, Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0578-7167>

Resumen

Presenciamos un momento de cambios geopolíticos, los viejos actores de poder que, bajo las relaciones de geopolítica bipolar- unipolar, hegemonizaron el escenario del sistema mundo capitalista se ven hoy rivalizados, e incluso desplazados, por actores emergentes, abriéndose con ello la posibilidad de un nuevo orden mundial. Ante ello surge la expectativa de una apertura a formas distintas de intercambio económico e interacción internacional. En este escrito analizamos el proceso presente en los escenarios mundiales y sus implicaciones pretendiendo fundamentar la expectativa de cambio significativo que esta época provoca.

Transition Scenarios. From Unipolar to Multipolar World Geopolitics

Abstract

Geopolitical changes are taking place at a time when the old power players who, under bipolar-unipolar geopolitical relations, hegemonized the capitalist world system are now confronted, and even displaced, by emerging actors, bringing the possibility of a new world order. Given this, the expectation arises of an opening to different forms of economic exchange and international interaction. This paper analyzes the current process in world scenarios and its implications, seeking to justify the expectation of significant change caused by this era.

Hermann Guendel Angulo. Escenarios de transición. De la geopolítica mundial unipolar a la multipolar. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

Geopolítica, multipolaridad, escenarios históricos, sistema mundo.

KEY WORDS:

Geopolitics, multipolarity, historical scenarios, world system.

¹ Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Máster en Filosofía por la Universidad de Costa Rica (UCR). Autor de las obras: *Como una bailarina entre la niebla (identidad, significado y sentido)* y *Atrapado entre mis imágenes (dialéctica del imaginario nacional costarricense)*. Ha publicado artículos científicos especializados en las Revista Espiga (UNED), la Revista de Filosofía (UCR), las revistas Praxis y en Temas de nuestra América (UNA). Autor de numerosos artículos filosóficos publicados en el Semanario Universidad de la Universidad de Costa Rica (UCR). Contacto: hermann.guendel.angulo@una.ac.cr

INTRODUCCIÓN

En el marco de las discusiones académicas sobre filosofía política y geopolítica destaca, en nuestro momento, el tema de la evidente modificación en las relaciones internacionales de poder. Enunciándose como un cambio en la geopolítica predominante hasta el final del siglo XX, la cual fue hegemonizada unipolarmente por Estados Unidos y Europa tras la desarticulación de la Unión Soviética y de los países que conformaban el socialismo histórico, la reflexión actual se centra en el desarrollo y alcance de nuevas relaciones internacionales de carácter multipolar, resultantes de la aparición de nuevos actores geopolíticos tales como China, Rusia e Irán, que rivalizan con el poder occidental.

Se trata así de una reflexión sobre el surgimiento de un nuevo sistema de relaciones emergentes que, de consolidarse, darían lugar a una geopolítica mundial novedosa, pues dejaría atrás las relaciones moderno-contemporáneas de dominio y sometimiento de regiones de interés prioritario para los países predominantes en el actual sistema mundo capitalista y, de países soberanos claves, como Venezuela, Brasil y Panamá dentro de esas mismas regiones.

Debe destacarse que el abordaje del tema se ha dado con un énfasis fenomenológico y descriptivo, aportando sin duda elementos de juicio; pero que no permite una lectura sistémica que, considerando la totalidad de los acontecimientos, nos permita proponer un juicio sólido sobre las características de los procesos y del momento en el que los estamos presenciando. Por ello, necesitamos una lectura diferente, lograda a través de la identificación de los vínculos orgánicos entre los distintos acontecimientos que nos permita delimitar mejor los alcances de ese nuevo perfil de relaciones dentro de nuestro particular y complejo contexto internacional.

Los múltiples acontecimientos que observamos poseen un vínculo profundo. Generado por intereses geopolíticos y las tensiones entre los distintos actores, hegemónicos y emergentes, son esos mismos factores los que nos posibilitan entender mejor el significado de los acontecimientos en esta nueva época. Los acontecimientos internacionales actuales no constituyen hechos aislados, sino que al estar vinculados entre sí conforman escenarios geopolíticos, los cuales, interpretados desde un enfoque

de totalidad, nos permiten caracterizar el momento específico que estamos viviendo. La nuestra es una coyuntura liminar, que no alcanza aún a ser una transición firme, como se podría sugerir, pues ninguno de los actores tiene capacidad resolutive en este contexto ya que estando en disputa tienen una correlación de capacidades e influencias equilibradas.

Esos distintos escenarios actuales, o regiones geográficas-económicas-simbólicas en disputa, se inscriben dentro de un contexto histórico más complejo aún, un cambio de época. Las características de la contemporaneidad geopolítica desarrollada después de la Segunda Guerra mundial se han modificado sustancialmente. Con esto la contemporaneidad histórica, iniciada con la revolución francesa, quedó atrás con el fin de la guerra fría y la rivalización del poder geopolítico unipolar que le siguió, iniciándose, en los primeros años del siglo XXI, una nueva, la poscontemporaneidad. Esta, caracterizada inicialmente por el cambio geopolítico mundial, contiene además una crisis en la racionalidad occidental moderno-contemporánea, sumada a cambios sustanciales en las formas de vinculación-interacción, identidad y formas de pensar-actuar humanas predominantes en durante el siglo XX.

La integración metodológica de distintos acontecimientos dentro de escenarios nos permite visualizar colateralidades, o campos de tensión no evidentes, que, formando parte del momento actual, no pueden ser dejados de lado para comprender este movimiento aturridor del complejo mundo actual. La certeza, o no, de nuestra propuesta en todo caso no puede ser teórica, sino solo la de la verdad que se constituye en el terreno de la historia.

EL CARÁCTER LIMINAL DE LOS NUEVOS ESCENARIOS GEOPOLÍTICOS MUNDIALES

A partir de la primera década del siglo XXI vivimos una época vertiginosa de cambios en las relaciones internas del sistema mundo moderno-contemporáneo. Llena de acontecimientos que solo atinamos a atestiguar ante una rapidez que nos aturde, asistimos a un espectáculo complejo que nos invita a sospechar de una nueva relación geopolítica mundial en la cual los viejos actores, que protagonizaron los escenarios del mundo bipolar-unipolar, se ven cuestionados, e incluso rivalizados, por actores emergentes que promueven nuevas relaciones de poder internacional y nuevas formas de pensar-actuar.

Ante nuestros ojos se dibuja el boceto de un nuevo sistema mundo.

Es un momento que nos llama la atención ante nuestro usual descuido, pues la mayor parte de nuestra vida la pasamos despreocupados por lo que pasa en el mundo, enfatizando solo lo que pasa en nuestras vidas. Es cuando la dinámica del mundo enturbia nuestra indiferencia por lo diario que se nos hace urgente forjar una opinión. En la turbulencia de nuestros tiempos desarrollamos conciencia de nuestro presente. A través del impacto que nos causan los acontecimientos forjamos un primer criterio sobre la realidad que presenciamos.

Mas todos esos acontecimientos, constituidos por conductas humanas, no pueden comprenderse desde nuestra frívola superficialidad objetiva, pues en su seno destaca el sufrimiento del otro que lo padece, y que es a su vez un nosotros padeciéndolo. Ante el llanto de un niño huérfano por las bombas que acaban de matar a sus padres y destruir su hogar ¿quién puede resistirse a pensar que haría y sentir la ira suficiente para ir a la guerra? Pues quien no arriesga su vida por otro no merece llamarse hombre. Nada nos da más objetividad que la pulsión de nuestras indignaciones. Nada compromete más nuestra voluntad para cambiar el estado de los asuntos que aquello que nos disgusta.

Toda la historia está constituida por los comportamientos de los seres humanos, y es por ello tienen un vínculo íntimo que, en ocasiones, no es evidente, pues, sometidos a una deficitaria racionalidad, se prefiere ocultar la perversión de las pasiones con las que intencionalmente los provocamos nuestros hechos para con ello lograr lo que deseamos sin la banal incomodidad de los juicios y las condenas ajenas. Es justo por esa subjetividad oculta que nuestro juicio ligero y objetivo nos resulta incierto. Será solo por la huella que deja tras de sí la escurridiza verdad que nos aboca a la necesaria reflexión, pues solo la reflexión nos permite transformar intuiciones en pensamientos.

Sospechamos del juicio simplón y apresurado, pues algo no encaja. Encontrando por medio de la reflexión detenida esa organicidad no evidente que hace de los acontecimientos dispersos parte de un todo. Bajo la imagen de una multiplicidad desvinculada, las distintas conductas constituyen los acontecimientos; bajo su aparente singularidad, componen escenarios. En cada uno de esos

escenarios sus dinámicas se provocan por tensiones generadas a través de intereses de influencia, protagonismo y dominio de actores predominantes sobre regiones significativas, económicas, políticas o militares. Todos estos contienen conductas intencionadas de poder sobre otro que impulsan sus dinámicas internas y los reúnen en una vinculación recíproca que constituye el momento de la época que vivimos. En la dinámica histórica del sistema mundo moderno-contemporáneo, los múltiples sucesos que conforman escenarios internacionales se caracterizan ya sea por relaciones geopolíticas de consolidación de poder, sometimiento o influencia, o por procesos de decadencia de esas relaciones, tanto como por dinámicas de transición hacia otras relaciones geopolíticas.

Toda época es el trasfondo de la historia. Como tal, contiene esa racionalidad apasionada que, producto de un “adecuado proceder moderno”, correcto y bárbaro a la vez, se disfrazada de desligamiento entre hechos.

Es tarea el develar el vínculo entre lo que acontece para entender los escenarios que constituyen, comprendiendo así la época a través de reconocer, en lo que nos aturde, los fundamentos del momento que presenciamos, más allá de lo simplemente satisfactorio, pues en todas y cada una de las épocas, la objetividad del momento la conforman múltiples conductas condicionadas por la incidencia de intereses que configuran los modos de pensar y actuar humanos, como efecto del recurso al poder simbólico-ideológico de lo político y lo propagandístico. Toda la objetividad del mundo surge al provocar la subjetividad humana. La objetividad de los acontecimientos se reconoce en la subjetividad de los hechos. Los distintos escenarios actuales nos evidencian un momento liminal, una transición, en la que las rivalidades no poseen aún la suficiente fuerza para resolverlas. Estamos en el intermedio del pasadizo, sin una resolutiva capacidad de continuar o cambiar. Los rivales se encuentran en una correlación balanceada. Es este “estar en el umbral”, la situación liminal, la particularidad de nuestro momento, el primer movimiento de esta época poscontemporánea iniciada con el final de la bipolaridad geopolítica del siglo XX.

LA TRANSICIÓN GEOPOLÍTICA DEL SISTEMA MUNDO

El capitalismo del siglo XVII conectó el mundo. Integró las distintas regiones geográficas del orbe en un régimen

de traslado de mercancías y zonas de poder, creó un sistema mundo. Este, tras la finalización de la segunda Guerra mundial, el período de posguerra dio lugar a la constitución de una relación geopolítica que caracterizó todas las dinámicas de poder mundial bajo la noción de guerra fría. Se constituyen, por su incidencia, escenarios y sub-escenarios de conflicto, algunos que, como en el caso de Centroamérica, se desarrollaron como guerras de baja intensidad. Esos conflictos fueron presentados como resultado del enfrentamiento este-oeste, al menos así lo pretendió hacer ver la geopolítica estadounidense durante el Gobierno de Ronald Reagan (1981-1989) en lo que denominó su “patio trasero”. La geopolítica bipolar impuso formas de exclusión y persecución de carácter maccartista que provocaron y justificaron la aparición de dictaduras latinoamericanas y grupos paramilitares de extrema derecha. Bajo las dinámicas de bipolaridad se defendió el poder imperialista a través de la represión y persecución de todo actor social que, en aquel momento, propusiera un cambio en una dirección política, sino opuesta al menos alternativa, a los intereses de estadounidenses sobre latinoamericana. La geopolítica bipolar en América Latina implicó constante exclusión, persecución y muerte.

Con la desarticulación del socialismo histórico la noción de guerra fría perdió vigencia y, con ello, las relaciones geopolíticas bipolares perdieron sustentabilidad argumentativa. Abriéndose desde entonces un nuevo período de relaciones internacionales bajo la hegemonía del Occidente capitalista, representado en la OTAN y los Estados Unidos. En cuestión de unos cuantos años la transformación de geopolítica bipolar en unipolar dio a la imagen errónea de final de esa guerra fría como final de la historia².

Bajo la percepción ideológica de “no rivalidad” internacional el imperialismo estadounidense descentra su mirada de su “patio trasero”, que considera ahora estable, enfatizando su presencia sobre las otras diversas regiones del mundo que, hasta la desarticulación de la Unión Soviética, estaban fuera de su área de influencia consolidada, creando con ello un escenario de emergencia de nuevas relaciones de poder internacional cuyas primeras expresiones fueron las guerras yugoslavas y, por supuesto, la invasión a Irak denominada guerra del Golfo, que

permitirán el diseño de un nuevo modelo de guerra conocido como guerras de sexta generación, o guerras holísticas y difusas.

Dentro de este nuevo escenario, la hegemonía unipolar occidental, favorece los procesos de globalización que darán lugar, a partir del 2007, a una redefinición de la racionalidad moderno-contemporánea dominante y la constitución de una nueva percepción del sujeto, lo que se puede denominar el yo contemporáneo predominante.

En el desarrollo de una nueva fase del proceso de globalización tras el final de la guerra fría, lo que fue geopolíticamente un nuevo escenario de consolidación de relaciones de poder unipolar, surgen nuevos actores laterales, las llamadas BRICS, que proponiendo formas de pensar otras y, relaciones económicas favorables a los países del tercer mundo, van a propiciar la aparición de un nuevo escenario geopolítico mundial de relaciones multipolares. La primera expresión de esta ruptura de la incuestionabilidad del poder unipolar la tenemos, a mi juicio, en la anexión de Crimea en el 2015.

La multipolaridad ascendente va a provocar a partir de esta primera década del siglo XXI la aparición de acontecimientos históricos que demarcan la reacción a la expansión del poder geopolítico occidental a esas viejas regiones que estaban bajo otra influencia geopolítica. Entre los acontecimientos más destacables debemos considerar los procesos de desdolarización de la economía mundial, la guerra en Ucrania, la tensión en el estrecho de Taiwán, y por supuesto la guerra en Palestina. Bajo esta referencia es posible caracterizar el escenario geopolítico internacional actual como un momento de transición entre la anterior forma de poder unipolar y las nuevas relaciones multipolares.

Una transición que está dando lugar a geopolítica de tensión y de posibles conflictos como manifestación de la decadencia y agotamiento del poder Occidental. Esto tendrá, como alcance máximo, un cambio en la ontología del sistema mundo capitalista, bajo formas de estabilidad relativa en permanente tensión, acompañados de una nueva gnoseología y un nuevo sujeto humano.

2 Fukuyama, F. El fin de la historia y el último hombre. 1992

FUNDAMENTACIÓN GEOPOLÍTICA DE LOS ESCENARIOS DE TRANSICIÓN

Bajo la constitución del sistema mundo capitalista se dio lugar a relaciones de poder internacional que delimitaron la ontología del mundo moderno y contemporáneo. Con base en el desarrollo de rutas comerciales y colonización, Europa impuso, dentro de una lógica capitalista de beneficio propio a través de la explotación de otros, relaciones de influencia, subordinación y dominio de las distintas regiones geográficas, que desembocaron en relaciones imperiales. Bajo esta particularidad la construcción de un sistema mundo contuvo un proyecto de poder geopolítico internacional desarrollado a partir del siglo XVII, es decir en el marco de la modernidad europea. Como proyecto moderno surge la colonización de Asia, África y América. Esa particularidad de contener un proyecto de poder es lo que va a desembocar, como expresión geopolítica superior, en la conferencia de Berlín de 1884 donde África es repartida entre 12 países europeos, Estados Unidos y, el imperio otomano. Las relaciones geopolíticas internacionales se conceptualizan, desde Occidente, como relaciones de hegemonía imperial es sobre las colonias. Por ello, durante toda la época contemporánea, las relaciones geopolíticas internacionales se despliegan bajo asimetrías entre países y regiones.

Surgiendo de un escenario de entendimientos necesarios generados por el interés de un equilibrio de poder que evitara una guerra masiva entre países europeos, el proyecto geopolítico moderno de domino imperial del mundo se vio reflejado en el proyecto filosófico de Kant sobre la paz perpetua³. Para este filósofo tal logro geopolítico solo se materializaría a través de una asociación federativa de naciones europeas que impone un sistema internacional de equilibrios por medio de un régimen jurídico internacional en común. Sustentado antropológicamente en la tesis de una “insociable sociabilidad”, como lo expone hacia 1784 en su obra “Ideas para una historia universal en clave cosmopolita”, será solo un poder internacional único lo que garantice la paz.

La continuación histórica del proyecto de poder geopolítico moderno en la contemporaneidad dio lugar al desarrollo de un modelo de orden internacional que tuvo como característica la bipolaridad durante los años de la guerra fría, configurando, con base en ello, zonas

de influencia exclusión y dominio en el sistema mundo capitalista. Esto es lo que podemos denominar como su ontología fundamental.

Tras el final de ese momento con la desarticulación del socialismo histórico el sistema mundo internacional sufre una transformación que lo lleva de la bipolaridad a la unipolaridad. La unipolaridad geopolítica del final de la época contemporánea dio lugar a relaciones complejas y adaptables, donde las relaciones internacionales se dan como combinación del recurso diplomático y militar. En este sentido, el desarrollo de una nueva fase de la globalización contemporánea durante la primera década del siglo XXI, que da una continuidad remozada al proceso iniciado a mediados del siglo XX, contuvo un nuevo proyecto de poder que suponía un sistema internacional de poder único en el mundo para el siglo 21.

Sin embargo, el poder occidental no percibió el riesgo geopolítico que, en el ámbito de un nuevo orden mundial distendido, favoreció finalmente el desarrollo y posicionamiento de un nuevo bloque económico-político contra hegemónico al que conocemos como las B.R.I.C.S.

En América latina, la desviación del énfasis estadounidense en su patio trasero, que se pensó como imperialismo mundial incuestionable, muy al tenor de su viejo destino manifiesto⁴, abrió un espacio para la organización y el desarrollo de proyectos políticos progresistas que, en su momento, Tabaré Sánchez denominó el socialismo rosa, o sea, el arribo al poder estatal de la nueva izquierda latinoamericana.

Desde una lógica de fragmentación, el sistema mundo unipolar pretendía imposibilitar la resolución de problemas asociados al ejercicio del poder geopolítico Occidental a través de la integración de los países dominados; sin embargo, a partir del golpe a las torres gemelas, el World Trade Center, el 11 de septiembre del 2001, se abrió una crisis ideológica en la visión del carácter incuestionable del poder unipolar que lo evidencia como vulnerable. Desde este momento se ve, como utopía posible, la constitución de un orden internacional multipolar en respuesta a los problemas que el sometimiento al poder unipolar generó en el mundo entero.

3 Kant, E. Sobre la paz perpetua. 1795.

4 Doctrina ideología estadounidense de expansión territorial que se desarrolla a mediados de 1840, y que retoma especial significado hacia 1890 con la formulación de un proyecto de expansión estadounidense más allá de Norteamérica.

La respuesta a esto, por parte de Estados Unidos y Europa fue, y es hasta ahora, el desarrollo de un nuevo modelo de guerra conocida como híbrida o guerra de sexta generación. Se trata de una nueva concepción del recurso a la guerra cómo estrategia holística y difusa, de carácter complejo, militar, diplomático, económico e ideológico simultáneamente. Formulada inicialmente el contexto de la guerra Bosnia- Herzegovina, entre 1992 a 1995, sigue el modelo de Clausewitz de la guerra como imposición de la voluntad propia sobre el enemigo, pero amplía los actores y escenarios implicados más allá de grupos de poder, abarcando todas las áreas sociales, incluso la opinión pública para debilitar el posicionamiento del gobierno nacional, como se ha visto en Latinoamérica con la constante agresión estadounidense contra Venezuela.

Estratégicamente, esta forma de guerra, propia de la geopolítica unipolar, busca afectar los puntos débiles identificables bajo un perfil omnidireccionalidad hacia todas las áreas sociales que se atacan simultáneamente. Con esto se logra que el ejercicio de la invasión militar regular se relegue a un último momento y que incluso llegue a ser innecesario, pues el desarrollo del conflicto se da en sectores de la sociedad civil contra el gobierno. El pueblo, la masa de la población más propiamente, pasa a transformarse en fuerza ofensiva contra su propio país, siendo imposible separar al combatiente del ciudadano, lo que hace que el Estado sea incapaz de enfrentar convencionalmente las amenazas que persiguen su desestabilización.

A partir de la experiencia venezolana, específicamente, con la contraposición al affaire Guaido, 2019 a 2023, se ha podido notar como una confrontación de tipo gramsciana o de guerra de posiciones es efectiva para contrarrestar políticamente los alcances de la guerra híbrida, aunque no así los deterioros económicos que produce. Es gracias a ello que el gobierno del presidente Nicolás Maduro ha logrado recuperar la presidencia del Parlamento, en la V legislatura y, el restablecimiento de relaciones diplomáticas, a partir del 2021, obligando a que aquel figurativo presidente se refugiase en Estados Unidos.

ESCENARIOS ACTUALES DE LA TRANSICIÓN GEOPOLÍTICA

En nuestro momento existen cuatro escenarios donde se evidencia el momento de transición geopolítica que observamos, estos son: el de la desdolarización, el de la

guerra en Ucrania, el conflicto en Palestina, y las tensiones en el estrecho de Taiwán.

Todos y cada uno de estos escenarios que delimitan el proceso actual, se conforman tanto por tensiones provocadas desde la influencia de los intereses occidentales sobre países y regiones, cuya soberanía se ve comprometida, como por el ascenso protagónico de nuevos actores significativos como China, Rusia e Irán, en aquellas regiones que resultan ser significativas económica y militarmente para los intereses Occidentales y, cercanos, para estos nuevos actores, a su zona de seguridad geoestratégica y política “natural”. Esto significa que la transición actual se está operando en escenarios constituidos por territorios geográficos y comerciales en disputa, pretendiendo la eliminación efectiva del rival.

Así, si el final de la época contemporánea, tras la desarticulación de la Unión Soviética y el bloque conformado por los países del pacto de Varsovia, inició una nueva época histórica, la poscontemporánea, caracterizada inicialmente por cambios en la ontología del sistema mundo, acompañada de una transformación en la racionalidad hegemónica y, de una redefinición del sujeto humano asociado a esta.

Sin embargo, lejos de una fantasía optimista, se ha hecho evidente que, en el contexto actual, el mundo se ha vuelto más complejo y conflictivo. Se pone así en evidencia que los reacomodos en la geopolítica internacional solo se resolverán a través de la fuerza, pues Occidente no cederá con facilidad los beneficios que ha obtenido de su posición de predominio a lo largo de cuatro siglos. Por ello, las relaciones internacionales de poder que se habían forjado desde su hegemonía, no se pueden transformar sino hasta después de colapso, procediendo en su agonía de un modo más agresivo aún que en su inicio moderno, pues resulta impulsivo, no desapasionado como lo condicionaba la vieja racionalidad occidental ahora decadente.

a. *Desdolarización*

Ya desde antes del final de la Segunda Guerra Mundial, a través de los acuerdos de Bretton-Woods, Estados Unidos propone una estrategia económica consistente en desplazar la libra esterlina, transformando al dólar, sustentado en un patrón oro de 35 dólares por onza, en la moneda de reserva mundial.

Favorecido indiscutiblemente por las condiciones de reconstrucción de Europa de posguerra, el dólar ha llegado a representar el 50% de las reservas monetarias a nivel mundial. Será con el Gobierno de Nixon que el patrón oro es abandonado. A través de una negociación entre Estados Unidos y Arabia Saudita hacia 1973, que obliga a la compra de petróleo en dólares, el dólar estadounidense pasa a sustentar su valor en la posición que alcanza dentro del mercado internacional, favoreciendo esto su posición hegemónica de posguerra.

El imperialismo estadounidense a escala mundial, claramente en decadencia, es el resultado geopolítico de las ventajas económicas que se asocian a la posición del dólar a nivel internacional.

El dólar es utilizado como una herramienta geopolítica que presiona a gobiernos soberanos y, permite una amplia corrupción de distintos sectores sociopolíticos fácilmente seducibles dentro de aquellos Estados soberanos que tiene interés de desestabilizar y subordinar.

Con la aparición de nuevos actores contrahegemónicos la geopolítica occidental ha desarrollado, dentro del sistema mundo capitalista, una intención específica: la desdolarización de la economía mundial. Se trata, en todo caso, de una estrategia geopolítica en el contexto de la multipolaridad ascendente que pretende la ruptura hegemónica del dólar y debilitar al imperialismo estadounidense, si el dólar pierde valor ¿Con que podrá corromper a políticos y gobernantes?, ¿Con entradas a Disneyland, tal vez?

Ya se han presentado, previamente, alternativas al peso en el mercado internacional de dólar como lo fueron: en 1969, los llamados DEG (Derecho Especial de Giro) propuestos por el FMI, o bien, el dinar de oro propuesto por Libia en 1986, lo que provocó el ataque militar estadounidense en abril de ese mismo año.

La desdolarización es una intención geopolítica contrahegemónica que busca mediatizar la capacidad geopolítica estadounidense de comprar conciencias, voluntades y compromisos. Esta iniciativa toma particular relevancia con la incorporación de China a la Organización Mundial de Comercio y la coordinación de intereses entre China y Rusia, constituyendo un escenario más de la transición hacia la multipolaridad. Un proceso que, si bien aún no es concluyente, demuestra un proyecto de largo plazo que

no es, desde ningún punto de vista, post-capitalista; sino más bien de un capitalismo no occidental.

Como tal, el interés tras esto sería el de estabilizar el mercado mundial sometido a una inflación constante como resultado de la pérdida del valor del dólar, la variación de reservas internacionales de divisas, y la difícil situación fiscal estadounidense que a duras penas puede ser mediatizado por el tesoro estadounidense a través de la impresión de mayor cantidad de dólares azules. Este proyecto resulta políticamente favorecido por el descrédito de Estados Unidos como imperio occidental y las recurrentes crisis que han paralizado ya en varias ocasiones al Estado mismo de ese país.

Al haberse utilizado el dólar como una herramienta geopolítica de desestabilización bloqueo y, financiamiento de conflictos armados en múltiples países alrededor del mundo, el proyecto de desdolarización se coloca por sí mismo como una propuesta internacional favorecida por multiplicidad de países. En este sentido debe recuperarse la declaración del presidente Lula da Silva, en abril del 2023, referente a la no necesidad de mantener las reservas nacionales en dólares, durante su visita oficial a China.

La desdolarización del mercado internacional se acompaña de una propuesta de intercambio comercial internacional ya sea, en moneda nacional de cada país, o bien, recurriendo a una nueva moneda internacional común, respaldada en el patrón oro y en un sistema descentralizado, que evite la manipulación ejercida por Estados Unidos a través del dólar, como medio internacional de intercambio de mercancías. Cualquier opción que se realice, dentro de algunos años, va a consolidar la multipolaridad sin desarticular las condiciones del mercado internacional capitalista actual, pues detrás de este proceso no se pretende la transformación del actual sistema mundo, sino su reorganización geopolítica divorciada del poder occidental como actor hegemónico.

La posibilidad real de que este proyecto llegue a una conclusión favorable a la multipolaridad se encuentra justamente en las condiciones de reconocimiento recíproco que supone el sistema mundo actual, pues dentro el actual comercio internacional se encuentra sustentado en acuerdos recíprocamente benéficos.

En todo caso, el logro de la desdolarización no es un proyecto inmediato, pues esto implicaría un inmenso costo económico para China que es el principal acreedor de la deuda externa estadounidense, quedando entonces la materialización de esta intención geopolítica a un plazo indefinido que solo concluirá con una nueva moneda internacional según se logren nuevos acuerdos y relanzamientos de iniciativas de integración regional.

b. *Conflicto armado en Ucrania*

Si hay un escenario en el cual es más evidente las implicaciones que tiene la resistencia a la transformación multipolar por parte de los Estados Unidos y la OTAN es indudablemente el escenario ucraniano. Esta guerra, sabemos claramente hoy, ha sido provocada por el interés geopolítico occidental de penetrar regiones que Rusia consideraba parte geoestratégica de sus zonas de seguridad militar nacional con el objetivo de debilitar su capacidad de respuesta ante cualquier agresión eventual, colocando a Rusia, como aliado económico, en una posición subordinada y mediatizada.

Pero, el conflicto ha sido utilizado, y favorecido por Estados Unidos e Inglaterra, como un medio para romper los vínculos económicos que Rusia había venido desarrollando con Europa desde hace algunos años. Siendo esto el objetivo profundo detrás de todo el conflicto se puede asegurar que la victoria rusa en Ucrania será, a su vez, una derrota y, un triunfo para Estados Unidos, que ha escindido irremediablemente las relaciones ruso-europeas.

El antecedente político de este escenario resulta ser previo al Euromaidán del 2013. Ucrania había manifestado una apertura a la influencia occidental durante el período del presidente Víktor Yanukovich. Producto de la presión rusa el entonces presidente Yanukovich da marcha atrás en el avance de un acuerdo de libre comercio con la Comunidad Europea. Este da lugar a que, bajo una hipotética influencia⁵ directa e indirecta, del gobierno alemán, se produzcan manifestaciones en la Plaza de la Independencia en noviembre. Lideradas por los sectores de la derecha y, extrema derecha, estas provocan que el presidente en ejercicio huya, en 2014, a Rusia asumiendo

el gobierno la Rada Suprema ucraniana o parlamento. el gobierno.

Rusia reacciona geopolíticamente anexionándose Crimea y desarrollando acciones militares en la región del Donbass, en Ucrania. A partir de esa fecha, grupos paramilitares ultraderechistas como el Batallón Azov, el Batkivshchyna y Svodan, toman una particular importancia, llegando a constituir un apoyo sólido al nuevo presidente Volodormir Zelenski, quien asume a partir del 2019. Bajo esa correlación política, se abre una situación favorable para los intereses de la OTAN por influenciar a Ucrania que ya habían sido manifestados desde el 2008, y con mayor fuerza desde los acontecimientos del 2014. No en balde el conflicto ucraniano abre un periodo de recuperación interna de la OTAN que se encontraba internamente en conflicto.

La presencia de intereses de la OTAN en Ucrania había sido vista por Rusia como una amenaza directa más aún luego de la incorporación de Polonia, Estonia y, Rumanía a la alianza. En esa situación, y actuando bajo las características de racionalidad occidental moderna, Rusia encuentra inevitable la guerra por razones de su seguridad nacional, mientras que simultáneamente Estados Unidos ve en el conflicto la oportunidad idónea para romper relaciones económicas ruso-europeas. Rusia antes del conflicto exportaba, en un rango superior al 60% de cobertura a Europa, las necesidades de consumo de gas, petróleo y, fertilizantes, lo que obligaba, desde la óptica de los intereses europeos y geopolíticos del Occidente a mediatizar las posibilidades de influencia rusa. En principio, la apuesta occidental fue el apoyo a los grupos de extrema derecha, esto explica justamente que el primer objetivo ruso fuera justamente el neutralizar esos grupos neonazis.

Hasta la fecha, dos años después de iniciado el conflicto, Rusia ha optado, frente a la avalancha de apoyo técnico europeo y estadounidense, por más de 100 mil millones de dólares, por un modelo de guerra de desgaste que hasta ahora le ha sido efectivo, trasladando el alto costo de este modelo de guerra a la OTAN, creando fricciones internas reflejadas en el que cuestionamiento del presidente francés E. Macron a la “muerte cerebral” de la organización y su supeditación a las iniciativas estadounidenses en julio del 2018. El conflicto ucraniano demuestra en toda su amplitud el proceder de la geopolítica

5 No hay hasta ahora información fehaciente que permita aseverar con certeza esto, por ello lo propongo como hipótesis próxima a los hechos.

occidental pretendiendo mantener aún las prerrogativas de la unipolaridad.

c. *Conflicto armado en Palestina*

Al lado del escenario ucraniano, el conflicto armado en Palestina, Gaza en particular, es el más mediáticamente cubierto. Continuos reportajes publicados por cadenas internacionales nos llevan a presenciar el brutal genocidio étnico que el Ejército de Israel, actuando como verdadero continuador de los nazis, está llevando a cabo contra la población de Gaza, no solo contra Hamas. El gobierno sionista ha colocado a la población de Gaza en una esfera del no ser, un eje del mal compuesto por Irán- Hamas y el Hezbollah.

Este conflicto es potenciado por los intereses geopolíticos de Estados Unidos e Inglaterra pues para ambos Israel no solamente es un portaviones en el Medio Oriente sino también ocupa una posición estratégica en cuanto se encuentran ahí enormes arsenales de armas que entrarían en uso ante un posible conflicto contra Rusia e Irán.

Israel ha significado históricamente para Estados Unidos, desde el período de la guerra fría, una posición de contrapeso ante la avanzada de la URSS años atrás, y particularmente de Irán en nuestro momento. Los antecedentes del conflicto, como conflicto étnico⁶, se encuentran ya desde la primera y segunda Aliyá, entre 1903 y 1914. Organizaciones judías favorables al establecimiento de un estado como lo fueron Irgún y Haganá, pretendían el derecho de herencia sobre un territorio que desde hacía ya muchos siglos estaba ocupado por el pueblo palestino. Es así que, desde 1948, Israel se lanza decididamente a ocupar más territorio que el designado por la resolución 181 de la ONU en 1947, invadiendo para ello territorio palestino y expulsando por la fuerza cuando no asesinando a los pobladores originales de esas zonas.

Israel nació con un claro proyecto de expansión y exterminio étnico siendo que ya, desde 1964, impone la clara convicción de que solo la lucha armada podrá liberar el territorio palestino, de este ideal surge la O.L.P. liderada por Yasser Arafat hasta su muerte en el 2004. Solo hasta la primera Intifada, 1987-1993, se logra, con los acuerdos

de Oslo, el surgimiento de la Autoridad Palestina. Desafortunadamente, el desacato por parte de Israel provoca la segunda intifada 2000-2005.

Con la muerte de Arafat, la resistencia Palestina pierde unidad, cobrando notoriedad tanto el movimiento de resistencia islámica o Hamás, fundado, en 1987, como el Partido de Dios o Hezbollah, fundado en 1982. Hamás fue visto por Benjamín Netanyahu, primer ministro de Israel, como una herramienta o activo israelí para obstaculizar la viabilidad del Estado palestino, parte de una estrategia que separa a los palestinos de Gaza con los de Cisjordania. El respaldo e influencia iraní a Hamás, en una clara avanzada geopolítica que busca posicionar a Irán en el contexto de las naciones árabes del Golfo Pérsico, permite que, bajo la asesoría de militares iraníes entre los que se destacó el general Qasem Soliemani, lanzar su ataque sobre territorio israelí en octubre de este año.

Irán, tras la derrota de Irak y la guerra en Siria, se coloca como el actor geopolítico de mayor peso en el Oriente Medio, actuando como fuerte contrapeso a Israel que representa los intereses geopolíticos de Occidente en la misma área. Desde el 2003 Irán busca la coordinación efectiva entre los estados árabes que conllevaría a la pérdida de influencia los Estados Unidos sobre la región. Es por ello que el conflicto palestino debe ser entendido como un escenario más de la confrontación y tránsito de intereses geopolíticos unipolares-multipolares, en el que Israel actúa bajo una lógica geopolítica unipolar de sometimiento del otro por exterminio, es decir desde una racionalidad necro-política y destructiva; e Irán, por su parte busca la total desarticulación de esas influencias, y la recuperación del protagonismo árabe en el mundo.

d. *Tensión en el estrecho de Taiwán*

En cada uno de los escenarios actuales de tensión geopolítica hay actores protagonistas directos e indirectos. En Ucrania, la OTAN y Rusia, en Palestina, Israel y Hamás, y en Oriente, particularmente en el estrecho de Taiwán, China y Taiwán; pero debe destacarse la presencia recurrente de Estados Unidos en todos y cada uno de ellos. Esto evidencia manifiesta el proceder descontrolado que este viejo país imperial en decadencia está desplegando ante la complejidad de un mundo que se le va de las manos. Hoy el estado estadounidense está actuando de manera desarticulada e improvisada abriendo escenarios

6 Lo que Adorno y Horkheimer, en su *Dialéctica de la Ilustración* (o sea la su crítica racionalidad burguesa europea) denominaron el principio de negatividad, entendiéndolo por ello la diferenciación del otro por raza, que justifica su exterminio.

de conflicto que no puede controlar y, por el contrario, manifiesta su debilidad geopolítica. Es justamente esto lo que lo puede llevar a su total colapso en muy poco tiempo, pues impone la necesaria resolución a favor de lo multipolar de esas iniciativas de transformación geopolítica que se notan en los distintos escenarios que observamos en este momento.

Específicamente, en el escenario del estrecho de Taiwán, se puede entrever lo que, potencialmente, sería el mayor conflicto militar de posguerra. Un enfrentamiento directo, no desarrollado a través de representantes como el caso ucraniano y palestino, sino directamente desarrollado por la presencia militar estadounidense y los países que formarían parte de una tentativa coalición, Japón y Taiwán, en oposición a China y Corea del Norte. Hoy es justamente la necesidad de mediatizar a estos dos actores regionales, por encima de los intereses económicos asociados a la producción de microprocesadores, lo que hace tan tenso y potencialmente explosivo este escenario, al grado de que el Pentágono estadounidense planifica ya para el 2026 una guerra abierta. Este escenario específico es abierto por la necesidad geopolítica estadounidense de contrarrestar a China como objetivo inmediato; pero también acorralar a Corea del Norte, que parece haber abandonado el viejo ideal de la unificación de la península.

Para los estadounidenses, China es en este momento el único país con capacidad equivalente para oponerse a Estados Unidos, según lo declarado por el presidente Biden en 2022, lo que obliga a los intereses estadounidenses a no tener que ceder en un mínimo en ventaja a China, y la expansión de su influencia. Un factor sintomático del enorme riesgo para la estabilidad y paz del mundo entero que posee este escenario específico. Estados Unidos pretende sostener un predominio centralizando en sus manos del poder geopolítico que progresivamente pierde en la región europea y en el Medio Oriente, siendo por tanto la región de Asia un último bastión de poder e influencia. El estrecho de Taiwán es un territorio en disputa que resulta urgente para los estadounidenses. En otro momento, a través del encuentro de Nixon con Mao Tze Dong, se trató por vía diplomática, desafortunadamente un cambio en la diplomacia estadounidense llevó a que, en 1979, el gobierno de Estados Unidos reconociera oficialmente a Taiwán como zona independiente, en oposición a las disposiciones de la ONU.

La actual posición geopolítica estadounidense refleja el intento de reconfigurar integralmente la geopolítica unipolar dentro de un sistema mundo que se aleja de la hegemonía occidental. Lo que busca es mediatizar el crecimiento de la influencia de China y, para ello, recurre a la fuerza, no en balde cuenta con alrededor de 75000 tropas en el territorio, contando las bases en Japón y Filipinas.

China, por su parte, lejos de retroceder en sus posiciones más bien las consolida, y esto genera una tensión particular tras la ruptura de los Acuerdos de Beijing, con la llegada al poder entra igual del Partido Progresista Democrático y más particularmente con la visita de Nancy Pelosi.

Más que un interés netamente económico por Taiwán, China pretende un interés simbólico: la recuperación de su integridad soberana sometida a heridas históricas desde la guerra del opio. Así, para la percepción de China ante el mundo, la recuperación de Taiwán evidenciaría una imagen de nación sólida y unificada, que ha superado las experiencias previas provocadas por los actores occidentales, siendo con ello capaz de asumir el liderazgo político y económico del sistema mundo capitalista aún vigente.

EL EFECTO COLATERAL DE LA TRANSICIÓN: CRISIS DE LA RACIONALIDAD OCCIDENTAL MODERNA -CONTEMPORÁNEA

Nuestra comprensión de la historia está condicionada por las representaciones conceptuales que nos hacemos de sus acontecimientos y épocas. Se trata de una forma de pensar la realidad o racionalidad hegemónica que contiene tanto una delimitación gnoseológica como un proceder de argumentación epistémica constituida desde una relación de poder, e impuesta por esa misma, sobre los países y regiones dominados por el Occidente europeo y estadounidense. Durante 400 años, desde su formulación temprana en el siglo XVII, América Latina ha estado sometida a la racionalidad occidental moderna europea, delimitando de modo estricto lo que se acepta como real de lo que se rechaza como ilusorio y, el modo correcto de argumentación-comprensión de la realidad que se vive, esa racionalidad ha provocado la legitimación del dominio imperial geopolítico hasta el final de la época contemporánea.

Hoy, en el inicio de la poscontemporaneidad nos damos cuenta de que una forma de pensar solo colapsa cuando el señorío humano predominante llega a su final, en la transición geopolítica observamos una modificación en la racionalidad que por su extensión temporal a dos épocas distintas debemos considerar como racionalidad occidental moderna- contemporánea. Caracterizada en principio por un racionalismo restrictivo, un pseudo cientificismo argumentativo y, una visión optimista de la historia, esta racionalidad incluyó, desde su inicio, un proyecto de poder que giró en torno a dos criterios civilizatorios, la razón científica y las creencias religiosas cristianas, con lo cual logra constituir una superestructura cultural bajo la cual se legitima el ejercicio del poder imperial.

Si bien podemos afirmar que las épocas cronológicas pasan, su forma de pensar perdura más allá de su tiempo. El pensar moderno del siglo XVII siguió siendo hegemónico hasta el final de la guerra fría y el segundo brío de la globalización capitalista iniciada a mitad del siglo XX. Toda época cronológica contiene una época gnoseológica, un modo específico de representarse la realidad, que da forma a la filosofía de ese momento, es decir a lo que la masa piensa con base en la superestructura cultural vigente. Así, fue solo hasta el colapso político del Renacimiento europeo que se levantó la nueva gnoseología moderna que desplaza las antiguas verdades del neopaganismo hermético imperante durante el siglo XVI. Este fenómeno correspondió a configuraciones políticas como el surgimiento de la monarquía absoluta y la unificación de mercados regionales promovido por el desarrollo el capitalismo manufacturero. Con ello, en pocas décadas, la dinámica de aquel momento dio lugar a una realidad ampliada geopolíticamente.

Aquella racionalidad moderna dio lugar a un nuevo tipo de sujeto, el moderno o individuo, acorralado por la incuestionable razón objetiva y metodológica. Esta nueva forma de argumentar y actuar sobre una realidad representada a través de las segmentaciones provocadas por argumentos objetivos y cientificistas se mantuvo incuestionable hasta que, por primera vez, producto de las crisis económico-políticas de las décadas del 60 y 70 del siglo XX, desde la crisis del petróleo hasta la guerra de Vietnam, dio lugar a otro cuestionamiento que tampoco tuvo, como el anterior desarrollado por Rousseau, Kant, Hegel y Marx, la fuerza suficiente para provocar su cambio.

Es solo hasta ahora, por el peso de un colapso político y geopolítico de una época cronológica, que la racionalidad imperante, que se le asocia, colapsa. Ha sido solo después del final de la guerra fría y el agotamiento de la bipolaridad geopolítica que la racionalidad moderna-contemporánea entra en decadencia y, con ella, su proceder.

La historia es una construcción desde el poder, y como tal Occidente ha escrito la historia “universal” a través de la violencia, forjando, por medio de ella misma, su racionalidad. Europa primero, como “Clímax civilizatorio e imperio de la razón”, Estados Unidos luego, por su “destino manifiesto”, delimitan una racionalidad hegemónica que no es más que una barbarie educada. Por medio de categorías de pensar, actualizar que resultaban antropológicamente individualistas y conductualmente egoístas la argumentación y epistémica cientificista desemboca en una filosofía del poder y del dominio, la de la verdad como resultado de la argumentación racional.

Es bajo el peso de esa racionalidad que se impostura en gestos y comportamientos elegantes representados como conductas civilizadas articulando una separación entre lo real y lo ilusorio que cercena la realidad con el objetivo de hacerla manejable a través de la fría razón, opuesta a las emociones. Nacida en el contexto de la expansión del poder imperial colonial, todos los aspectos que la constituyen solo pueden sostenerse por medio de tensiones dicotómicas funcionales a la legitimación del poder y el dominio, la obsesión por el dinero y la destrucción del medio ambiente.

Esa racionalidad barbárica se encuentra en declive pues no logra provocar conductas centradas dentro de sus parámetros de moralidad y pensamiento. Decae, sin haber entrado en colapso, enfrentándonos a un presente que tiene el rostro de un mundo desencantado por haber sido vaciada de una realidad más rica compleja y en verdad civilizada.

Habiendo posicionado al viejo mundo como culminación de un proceso civilizatorio iniciado con los griegos, lo cual es una autorrepresentación ficticia pues su inicio es el Renacimiento, articula la confianza en la razón con el uso del poder. Por ello, la filosofía de la época moderna y contemporánea expone la racionalidad del poder imperial y del desarrollo del capitalismo, suficiente durante siglos, pero restrictivo hoy. Con la complejización del escenario

internacional en la época poscontemporánea, la solidez de las viejas verdades moderno-contemporáneas se opacan, el individuo no puede normar el mundo, sino que, como un nuevo sujeto: el “yo” poscontemporáneo, solo logra normalizar sus desconciertos y excentricidades. Se ha producido un cambio en la concepción de la persona. Su vínculo íntimo continuo con otros se desconoce, pero se figura en la ilusión de las redes. Este nuevo sujeto es solo un personaje, pues nadie sabe quién realmente es, y en ocasiones ni él mismo, preservando así su simpleza ante la desconfianza que le producen los que se vinculan con él en el anonimato. Solo las almas más bajas actúan siempre en imágenes borrosas que se entrevén en la penumbra. Ha desaparecido la certeza y la regularidad de las relaciones de intimación asentadas en el individuo, por ello, en la poscontemporaneidad no existe más que la incógnita del otro y el imperio de la no verdad, ya que esta es la única verdad a la que se puede aspirar en la época de la incertidumbre del otro.

Como resultado de la racionalidad moderna, en América Latina, al ejercicio por medio de la espada de esa filosofía de la época, se le sumó el símbolo espurio de la Cruz, útil para evangelizar a los indígenas por medio del sufrimiento; no porque los curas pretendieran salvar su alma, sino para hacerlos más valiosos en el mercado al transformarlos en esclavos civilizados por el cristianismo, pues para la Iglesia de la época, los indígenas carecían de alma.

A esa racionalidad moderna solo se le puede dar el título de racionalidad en la medida en que delimitó criterios de verdad-falsedad dentro de fronteras simbólicas de realidad-ilusión. Pero es por ello mismo que redujo y excluyó de la verdad a los diversos saberes y religiones prehispánicas, un acto de violencia justificado por su representación como razón. Al colocar la razón por encima de la imaginación la racionalidad occidental moderna solo apagó el furor de las pasiones, no su violencia, por ello es tan efectiva en la guerra pues convoca a una pasión no impulsiva. Occidente ha escrito la historia con sangre, por ello sus mayores acontecimientos han sido guerras y muerte; por ello Estados Unidos tradujo en su momento el clímax civilizatorio europeo como destino manifiesto, desplegando la diplomacia de las cañoneras con las que invadió en 32 ocasiones a los países latinoamericanos, y manteniendo hasta nuestros días el uso complejo de es-

trategias político-militares para desestabilizar los gobiernos legítimos y progresistas latinoamericanos.

La racionalidad moderna-contemporánea se sostiene solo a través de normatividades, exclusiones y homogeneización esforzadas. Excluyendo e invisibilizando al distinto, trivializa la diferencia como folclórica, considerando que lo más profundo que debe saberse de él es la superficie de su piel. Desde la racionalidad moderna-contemporánea, el otro distinto es un ser incompleto, exótico incluso peligroso, llámese indígena, negro, musulmán o asiático, palestino, migrante. El otro, distinto ontológicamente del occidental, es un no ser humano, por ello tratable solo bajo el poder necesario para dominarlo o matarlo. Tratando el dominado con desprecio y perversión, la racionalidad occidental desacreditó a su juzgado y enalteció al sojuzgador.

La integración del distinto se disimula, con la misma actitud de quien entrando a la casa del pobre, ve el estado de las cosas con asco. Bajo la episteme de la racionalidad moderna-contemporánea el pobre es pobre por su naturaleza, no por una distorsión de la sociedad misma. Así, al haber sido la época contemporánea gnoseológicamente moderna mantuvo, durante toda su cronología, argumentaciones normativas e imperativas de invisibilización, exclusión y violencia educada funcional al capitalismo y al poder geopolítico Occidental. Su mayor déficit fue la delimitación de lugares válidos para la valoración y juicio sobre lo verdadero y aceptable, a esto se debió que sus delimitaciones desembocaran en prejuicios que, pretendiendo erradicar concepciones metafísicas y religiosas previas, solo la sustituyeron por religiosidades científicistas y objetivistas como el positivismo del siglo XIX.

Es solo hasta este momento de transición que se observa una transformación en la concepción filosófica predominante, siendo, por ello mismo, que sus referentes morales conductuales vigentes para la conducta civilizada pierden su carácter imperativo y explícito, relegando el actuar interpersonal a regulaciones implícitas de la figuración en redes que no son más que mediaciones mercadológicas para el impacto en el mercado de influencers y youtubers. Se produce con ello una visualización no normativa que acompaña a nuevos géneros y nuevas normalidades.

Todos estos cambios en la forma de pensar y argumentar anteriormente hegemónica no se provocan por razones

de insuficiencia conceptual, sino más bien por razones externas, de carácter político y geopolítico. El desplazamiento, dentro de nuestro momento cronológico, de una racionalidad moderna anterior por una poscontemporánea, diversifica por la integración de lo no occidental y la apertura a los saberes del sur, refleja el tránsito liminal entre el mundo unipolar y el multipolar, pues la racionalidad moderna-contemporánea hegemónica no fue resultado de una convicción filosófica; sino de una imposición geopolítica que se cuestiona y que ya ha entrado en declive. Es de notar que en América latina este tránsito liminal del momento ha provocado el ascenso de una derecha beligerante y la renovación del discurso de la guerra como confirmación de su poder, o sea da la imposición de su voluntad sobre su enemigo. En todo caso, la constitución de esta nueva época poscontemporánea favorece el paso a la multipolaridad como conclusión del proceso de globalización y nos permite ver las insuficiencias de la racionalidad anterior, el carácter transitorio sus verdades, la precariedad de sus definiciones y la multiplicidad de sus carencias. Pero como tal, aquella la racionalidad moderno-contemporánea solo desaparecerá cuando el poder unipolar mundial desaparezca plenamente.

CONSIDERACIONES FINALES

El poder geopolítico unipolar se encuentra en decadencia, sin colapsar aún, la ritualización a su predominio es consecuencia de esto y síntoma a su vez de su eventual desplazamiento. Provocado por un cambio en la ontología del sistema mundo actual pues se incluyen ahora nuevos actores económicos políticos y la transformación significativa en la racionalidad hegemónica. Este cambio se ve posibilitado por las características abiertas por la globalización tras el final de la guerra fría.

La época poscontemporánea se inicia con la transformación del poder geopolítico bipolar en unipolar y la consolidación de las B.R.I.C.S. como sujeto constitutivo de un proyecto de multipolaridad geopolítica. Entendido así, se debe destacar que el poder occidental como tal enfrenta una situación particular de rivalización que provoca tensiones internas dentro de la OTAN potenciadas y estimuladas por la supeditación de la Comunidad Europea que participa en el Tratado del Atlántico Norte a los intereses e intenciones geopolíticas y económicas estadounidenses. Estados Unidos e Inglaterra constituyen

el polo de mayor peso para las decisiones e iniciativas geopolíticas y militares europeas.

El debilitamiento de la unidad europea provocado por el Brexit y el desgaste que ha del conflicto ucraniano abre la posibilidad de una ruptura del pacto militar. Esta eventual ruptura marcaría el colapso del poder unipolar ya que provocaría la imposibilidad de Occidente para superar a los nuevos actores internacionales que lo rivalizan y recuperar su posicionamiento. Rusia, Irán, y sobre todo China, son en nuestro momento los principales actores en la transición a un nuevo Orden Mundial.

Frente a ello, el poder occidental hoy en declive no puede actuar de otro modo que no sea a través de la respuesta militar. El derecho internacional, desarrollado dentro de los parámetros de la geopolítica occidental, pierde capacidad, al perder su hegemonía el Occidente predominante. El derecho internacional se transforma en un argumento moral vaciado de deber. La fuerza es el único recurso al que se apela como objetivo de destrucción del contrario.

Solo a través de la guerra Occidente sostiene temporalmente la decadencia de su poder antes de precipitarse al colapso. El eventual triunfo ruso en Ucrania, la ampliación del conflicto palestino, y el agravamiento esperable de las tensiones en el estrecho de Taiwán, nos acercan a esta única salida como ruta geopolítica occidental moderno-contemporánea para pretender mantener sus intereses y las prerrogativas que ha obtenido de la subyugación del mundo a lo largo de todos estos siglos.

Nos queda pues aspirar a la utopía posible de un mundo que, gozando de equilibrios, pueda por fin resolver sus tensiones a través de la negociación, realizando así el viejo ideal de la paz perpetua de un modo verdaderamente universal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, N. (2011). Geopolítica contemporánea desde la post Segunda Guerra. *Revista de Ciencias sociales*, 17(3), 463-472. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28022767007.pdf>
- Chomsky, N. (2011). *Hegemonía o supervivencia: la estrategia imperialista de Estados Unidos*. Titivill.

- Fernández, F. (2022). Teoría de la guerra y relato. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 25(52). <https://doi.org/10.12795/araucaria.2023.i52.19>
- Heilbroner, R. (1993). *Capitalismo del siglo XXI*. Anansi.
- Hinkelammert, F. (2015). *Solidaridad o suicidio colectivo*. Arlequín.
- Ramírez, J. (2019). *La sociedad como blanco de los nuevos tipos de guerra*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-023/266.pdf>
- Rodríguez, L. (2014). De la unipolaridad a la multipolaridad del sistema internacional del siglo XXI. *Revista de estudios estratégicos*, 1. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cipi/20180227121442/Art4.pdf>
- Tolosa, J. (2022). *Palestina desde las epistemologías del sur*. Clacso.
- Toro, A. (2001). La República popular China y el conflicto de Taiwán: un estrecho margen de maniobra. *Estudios internacionales*, 34(133), 71-107. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2001.14771>
- Velázquez, R. (2011). Cambios y continuidades del sistema internacional. *Relaciones internacionales*, 41, 159-177. <https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/view/1193/1148>
- Villanueva, J. (2021). Las raíces intelectuales de El imperialismo, fase superior del capitalismo (1917). *Revista de Ciencias sociales y Humanidades*, 60(30), 270-283. <https://www.scielo.org.mx/pdf/noesis/v30n60/2395-8669-noesis-30-60-270.pdf>
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistema mundo: una introducción*. Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2011). El debate en torno a la economía política de: el moderno Sistema-Mundial. *Mundo Siglo XXI*, 24(6), 5-12. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7122/1/REXTN-MS24-01-Wallerstein.pdf>

ENSAYO

Violencia e inseguridad social en El Salvador y Costa Rica: un análisis comparativo de las políticas públicas de N. Bukele y R. Chaves

Recibido: 4 de octubre, 2023

Aceptado: 27 de mayo, 2024

Por: María Fernanda Obando-Sánchez¹, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6371-6564>

Resumen

La seguridad pública en América Central se ha convertido en un desafío apremiante, manifestándose de manera particular en las estrategias adoptadas por los líderes de países como El Salvador y Costa Rica. En el centro de esta dicotomía se encuentran dos enfoques notoriamente divergentes liderados por Nayib Bukele en El Salvador y Rodrigo Chaves en Costa Rica. Mientras Bukele apuesta por el encarcelamiento masivo y la militarización como medidas principales, Chaves ha delegado la responsabilidad en los poderes Legislativo y Judicial, enfrentándose así al año más violento de la historia costarricense. Este ensayo se propone explorar y analizar estas estrategias opuestas, examinando las políticas de seguridad implementadas por ambos mandatarios, así como sus discursos autoritarios y las consecuencias de estas decisiones en la percepción pública. Mediante este análisis comparativo, se busca examinar la efectividad y sostenibilidad de tales enfoques en la mitigación de la violencia, ofreciendo una visión integral de cómo estos líderes abordan el desafío común de proteger la seguridad de sus ciudadanos.

Violence and Social Insecurity in El Salvador and Costa Rica: A Comparative Analysis of the Public Policies of N. Bukele and R. Chaves

Abstract

Public safety in Central America has become a pressing challenge, most evident in the strategies embraced by the leaders of countries such as El Salvador and Costa Rica. Two notoriously divergent approaches lie at the heart of this dichotomy, led by Nayib Bukele in El Salvador and Rodrigo Chaves in Costa Rica. While Bukele advocates for massive imprisonment and militarization as the main measures, Chaves has delegated responsibility to the Legislative and Judicial branches, thereby facing the most violent year in Costa Rican history. This paper aims to explore and analyze these contrasting strategies by examining the safety policies implemented by both leaders, their authoritarian discourses, and the impact of these decisions on public perception. Through this comparative analysis, the effectiveness and sustainability of such approaches to violence mitigation is discussed, providing a comprehensive perspective of how these leaders address the common challenge of protecting the safety of their citizens.

María Fernanda Obando Sánchez.
Violencia e inseguridad social en El Salvador y Costa Rica: un análisis comparativo de las políticas públicas de N. Bukele y R. Chaves. *Revista Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

seguridad, autoritarismo, criminalidad, terrorismo, narcoestado.

KEY WORDS:

safety, authoritarianism, criminality, terrorism, narco-state.

¹ Antropóloga de formación por la Universidad de Costa Rica, posee un Máster en Intervención Social por la Universidad Europea Miguel de Cervantes. Actualmente realiza una Maestría Académica en Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica, así como una Maestría Académica en Antropología Médica y Salud Global en la Universidad Rovira i Virgili. Contacto: maria.obandosanchez@ucr.ac.cr

INTRODUCCIÓN

La seguridad pública en América Central demanda soluciones oportunas, efectivas y con un enfoque de derechos humanos. Esto se manifiesta de manera particular en las estrategias adoptadas por los líderes de El Salvador y Costa Rica. Se aprecian dos enfoques notoriamente distintos liderados por Nayib Bukele en El Salvador y Rodrigo Chaves en Costa Rica. Por un lado, Bukele apuesta por el encarcelamiento masivo y la militarización como medidas principales; y por otra parte, Chaves ha delegado sus responsabilidades constitucionales en los poderes Legislativo y Judicial, enfrentándose así al período más violento de la historia costarricense.

El siguiente trabajo explora y analiza estas estrategias opuestas. En primer lugar, examina las políticas de seguridad implementadas por ambos mandatarios, así como sus discursos autoritarios y las consecuencias de estas decisiones en la percepción pública. Mediante este análisis comparativo, se busca examinar la efectividad y sostenibilidad de tales enfoques en la mitigación de la violencia, ofreciendo una visión integral de cómo estos líderes abordan el desafío común de proteger la seguridad de sus ciudadanos.

En El Salvador, la administración de Bukele se ha caracterizado por políticas marcadas por el encarcelamiento masivo y la militarización como estrategias fundamentales para abordar la creciente ola de violencia en el país. En el caso costarricense, Chaves ha optado por una estrategia de evasión de responsabilidades y promesas de campaña, atribuyendo la crisis de seguridad nacional a las periferias. A través de este análisis comparativo, se pretende arrojar luz sobre las diferencias en las políticas de seguridad implementadas en El Salvador y Costa Rica, evaluando su impacto en la sociedad, la percepción pública y la efectividad en la contención de la violencia.

ESTRATEGIAS DE SEGURIDAD: UN VISTAZO A LAS POLÍTICAS DE BUKELE EN EL SALVADOR

En la búsqueda incansable por garantizar la seguridad pública, Nayib Bukele, actual presidente de El Salvador ha optado por un enfoque que ha capturado la atención tanto a nivel nacional como internacional. Su administración se ha caracterizado por la implementación de políticas audaces, marcadas por el encarcelamiento masivo y la

militarización como estrategias fundamentales para abordar la creciente ola de violencia que ha afectado al país. Este apartado se adentrará en las políticas de seguridad de Bukele, analizando de cerca la lógica detrás del encarcelamiento masivo y la presencia militar, así como sus implicaciones en términos de efectividad y repercusiones en la sociedad salvadoreña. En este contexto, se explorarán las medidas específicas adoptadas por el presidente Bukele y cómo estas han dado forma al panorama de la seguridad en El Salvador.

De acuerdo con García (2020), el proceso de paz en El Salvador contó con el apoyo y la participación significativa de actores externos, mientras que el rol decisivo de las élites y la política local y nacional no fue considerado en su magnitud. Entre los actores locales, destaca la influencia de las élites en la construcción de paz. Serán sus preferencias las que determinen cómo mantener el *status quo*. Como afirma García, el atrincheramiento de las élites para hacer frente a reformas que pueden afectar sus intereses es una característica de muchas sociedades posconflicto, lo cual puede generar un incremento de la polarización o, en el peor de los casos, al retorno de la confrontación armada. Además, plantea cómo en la mayoría de los casos, la interacción entre los sectores en favor de la paz y las élites es una “construcción de paz comprometida”, donde ciertas reformas son aceptadas a cambio de la protección de los intereses de la élite.

En las dinámicas posconflicto, se desarrolla una nueva lógica de seguridad que implica deconstruir un grupo social y criminalizarlo, de manera que se legitime su opresión y sea justificable su exclusión social y política. Sin duda, las pandillas juveniles, con todos los males estructurales que les otorgaron poder, se convirtieron en el grupo *criminalizable* que personifica la inseguridad en un contexto social donde las desigualdades estructurales engendran violencia. (García, 2020).

Las políticas de “mano dura” y “súper mano dura” adoptadas por Bukele no han hecho más que enardecer el conflicto social y exacerbar la violencia como una forma de resistencia y de radicalización ante un Estado que busca eliminar a estos grupos criminalizables de forma sistemática.

Desde la perspectiva de Bukele, las maras van más allá de una estructura conformada exclusivamente por los

miembros formales, se trata más bien de una estructura que vincula a miembros de las comunidades en diferentes roles, desde los niños y jóvenes hasta adultos mayores. En palabras de García (2020), esta visión carente de cualquier análisis social sobre las maras y sus miembros justificaría la violencia indiscriminada contra los pobladores de comunidades controladas por pandillas. Las lágrimas tatuadas no son el único identificativo del marero. El simple hecho de residir en uno de estos territorios, vestir cierto tipo de pantaloneta, tener tatuajes, basta para ser visto como sospechoso por las autoridades.

La política de seguridad del bukelismo se afianzó con un falso balance entre represión e inclusión social. ¿Inclusión social para quiénes y en qué condiciones? Fuertes (2020) profundiza sobre la bandera de supuesto éxito que ondea Bukele en cuanto al declive de los homicidios. Señala que el entonces ministro de Seguridad, Rogelio Rivas, y el propio Gobierno, atribuyeron la reducción de los homicidios de 2019 al Plan Control Territorial. No obstante, varios analistas conceden la disminución a los acuerdos entre pandillas. Valencia (citado por Fuentes, 2020) afirma que la baja en la tasa de homicidios se debe a un intento de los pandilleros de evitar conflictos con el gobierno. Por su parte, Martínez (citada por Fuentes, 2020) enfatiza en que la política de Bukele no es un plan de seguridad pública, sino más bien una muestra de la ambición de poder del mandatario, respaldado por su ejército.

Efectivamente, las políticas de seguridad autoritarias no son una solución efectiva para contener el flagelo de violencia y criminalidad que ha acompañado al pueblo salvadoreño como su sombra. Quizás Bukele sufre del mismo vicio que el mandatario costarricense, que pretende resolver problemas sociales sin conocer a los actores involucrados.

Como expone Rocha (2022), Bukele prometió un cambio, pero en su lugar, optó por la remilitarización como camino. Debido a que se trata de una guerra y de un enemigo tan extremo como solo el terrorismo puede serlo, Bukele declaró un estado de excepción que les permitiera a la PNC y a las Fuerzas Armadas un uso irrestricto de la fuerza, olvidarse de los derechos humanos que los Acuerdos de Paz los comprometieron a respetar y escudarse en la impunidad.

Desde esta lógica, conviene cuestionar quién ejerce el terrorismo. Rocha (2022) problematiza cómo Bukele ha logrado que todo prisionero tema por su vida y que cualquier joven de un barrio popular sepa que en cualquier momento puede ser capturado sin motivo alguno, solo por el imperativo de que la utopía carcelaria del bukelismo podrá concretarse hasta que rebose de presos y las metas de detenidos sean finalmente alcanzadas. Del mismo modo, Rocha (2022) resalta la gravedad de permitir que las fuerzas coercitivas del Estado tomen decisiones sin ser objeto de observación crítica y denuncias eficaces. Esto implica abordar un problema social con una solución de naturaleza militar, un enfoque que plantea serias implicaciones y preocupaciones para el tejido social y político de una nación.

DELEGACIÓN DE RESPONSABILIDADES: EL ENFOQUE DE RODRIGO CHAVES EN COSTA RICA

Mientras El Salvador experimenta una política de mano dura liderada por Nayib Bukele, en Costa Rica, el presidente Rodrigo Chaves ha adoptado un enfoque notablemente distinto para enfrentar los desafíos de seguridad. En lugar de abogar por medidas de fuerza directa, Chaves ha apostado por la delegación de responsabilidades, confiando en los poderes Legislativo y Judicial para abordar el persistente problema de la violencia. Este apartado aborda la estrategia de delegación de responsabilidades de Chaves, explorando las razones detrás de esta decisión y evaluando cómo ha influido en el afrontamiento del país ante el año más violento de su historia.

Desde su pomposidad y estilo populista de dar su mensaje semanal, Chaves decidió solicitarle a su ministra de la Presidencia que retire de la agenda la estrategia de seguridad propuesta por el Ejecutivo, quizás de forma preventiva ante la incompetencia e incapacidad de su gestión para brindar una solución pronta y eficaz ante la ola imparable de violencia que enfrenta Costa Rica (Chacón, 2023).

Posiblemente, se percató de que a un porcentaje elevado de sus votantes se le terminó su período de “luna de miel”. Cortés (2023) se refiere al concepto de “luna de miel” como el período inicial de gran aprobación y apoyo que experimenta un presidente o gobierno recién elegido. Se caracteriza por una percepción pública positiva,

unidad y optimismo hacia la nueva administración. La duración de este periodo varía, y en él pueden influir factores como las coaliciones minoritarias, la unión en torno a la bandera, las variables económicas y el impacto de guerras o conflictos militares. Concretamente en el caso costarricense, no se teme por la militarización, sino más bien por la conformación de un narcoestado, de no ejecutar acciones oportunas en materia de seguridad. En esa línea, Rocha et al (2023) definen narcoestado como un país en el cual el tráfico de drogas ilegales tiene una influencia significativa sobre el gobierno, las instituciones y la sociedad en su conjunto. En un narcoestado, la producción, el tráfico y la distribución de drogas ilegales suelen estar entrelazados con el poder político, lo que lleva a una situación en la que los cárteles de la droga o los traficantes tienen una gran influencia en las políticas, la economía y las estructuras sociales del Estado. El término implica un alto grado de connivencia entre los agentes estatales y las organizaciones de narcotraficantes, y el Estado patrocina directamente el tráfico de drogas o se beneficia de él.

Otro aspecto por destacar en la actual crisis de seguridad nacional que enfrenta Costa Rica se asocia a la repartición de culpas por parte del mandatario, muy propia de un gobierno populista, según Kaiser y Álvarez (2016). Su abordaje de la crisis social con complejidades estructurales profundas es tan laxo como el de Bukele, carece del conocimiento necesario para comprender el crimen organizado más allá de proyecciones estadísticas.

Nicaso y Danesi (2021) profundizan en los factores estructurales del crimen organizado y lo definen como el conjunto de actividades delictivas llevadas a cabo por un grupo altamente estructurado y jerarquizado, a menudo denominado grupo delictivo organizado (GDO) o sindicato criminal. Estas organizaciones delictivas operan como empresas, tratando de obtener el control exclusivo de mercados delictivos específicos para ganar poder y beneficios económicos. El objetivo último de la delincuencia organizada es el poder, más que el simple beneficio monetario. En esta búsqueda de poder confluyen muchas variables sociales, económicas, culturales, educativas y políticas que no pueden dejarse de lado para concretar una estrategia que vaya más allá de revictimizar a quienes habitan en zonas marginales.

¿Ha sido insuficiente el gobierno de Chaves en la comprensión del país y la descomposición social que lo afecta? ¿Es posible equiparar terrorismo y crimen organizado para proponer estrategias de combate para este último? De acuerdo con Nicaso y Danesi (2021), la delincuencia organizada es diferente de las organizaciones terroristas, aunque comparte muchos de sus métodos. La principal diferencia es que los terroristas tienen una agenda basada en la ideología (religiosa, política, social, etc.); las bandas criminales no se basan en ideologías. Desde esta perspectiva, está claro que los esfuerzos deben dirigirse al fortalecimiento institucional del Poder Judicial y sus instancias, así como al aparato estatal que debe respaldar a los grupos más vulnerables del país.

El contraste entre las estrategias de seguridad de Nayib Bukele en El Salvador y Rodrigo Chaves en Costa Rica revela dos enfoques opuestos para abordar la compleja problemática de la violencia en América Central. Mientras Bukele ha optado por medidas de mano dura, como el encarcelamiento masivo y la militarización, con el objetivo declarado de restaurar la paz y la seguridad, las consecuencias de estas políticas son evidentes. El aumento del autoritarismo y la creciente preocupación por los derechos civiles son resultados tangibles de un enfoque que, aunque ha logrado disminuir ciertos indicadores de violencia, ha generado tensiones significativas en la sociedad salvadoreña.

En contraste, la estrategia de delegación de responsabilidades de Rodrigo Chaves en Costa Rica ha buscado abordar el problema desde una perspectiva más equilibrada, confiando en la colaboración entre los poderes Legislativo y Judicial. La dicotomía entre estas dos naciones vecinas destaca la complejidad inherente a la gestión de la seguridad pública y subraya la importancia de estrategias que no solo busquen la contención de la violencia, sino también la preservación de los derechos fundamentales y la estabilidad social a largo plazo. Como sostienen Hochmüller & Müller (2023), la percepción de un aumento en la inseguridad en Costa Rica ha generado un clima de pánico moral. Este fenómeno es fundamental para comprender el surgimiento del enfoque populista en materia de seguridad y la creciente popularidad de soluciones políticas en línea con la mano dura, una variante centroamericana de la política de tolerancia cero. Los líderes políticos han atribuido la escalada de violencia y

desorden en el país a los sectores socialmente marginados de la sociedad costarricense. De manera similar a lo que ocurre en El Salvador, Guatemala y Honduras, los jóvenes de bajos recursos en áreas urbanas, frecuentemente marginados por pertenecer a las periferias, son los más afectados por este cambio discursivo. Algunos analistas del panorama de seguridad en Costa Rica argumentan que el país siempre ha mantenido una especie de “ejército encubierto”. Esto sitúa a Costa Rica como un ejemplo destacado del concepto de “continuo policial-militar” propuesto por el académico Stuart Schrader, que insta a los estudiosos de seguridad a considerar la militarización en sus análisis. Hochmüller & Müller (2023) plantean que la idealización de la abolición militar y la autodefinición de Costa Rica como una nación pacífica han ocultado la naturaleza híbrida de su fuerza policial. Esto ha desviado la atención de muchos observadores de los procesos subyacentes de militarización que han sido posibilitados por la cooperación internacional en materia de seguridad. Esta perspectiva lleva a cuestionar las dinámicas políticas y sociales que influyen en las estrategias de seguridad de los gobiernos.

CONCLUSIONES

Se observa una marcada diferencia entre las estrategias de seguridad implementadas por Nayib Bukele en El Salvador, basadas en el encarcelamiento masivo y la militarización, y las estrategias de delegación de responsabilidades de Rodrigo Chaves en Costa Rica, que buscan una colaboración entre los poderes Legislativo y Judicial. Esta divergencia refleja la complejidad en la gestión de la seguridad pública en la región.

Asimismo, es evidente que las políticas de “mano dura” y “súper mano dura” adoptadas por Bukele en El Salvador han generado conflictos sociales y exacerbaron la violencia como forma de resistencia. La criminalización de ciertos grupos sociales, como las pandillas juveniles, ha llevado a una justificación de la exclusión y opresión de estos sectores. Por otra parte, es apremiante evaluar críticamente el papel de las políticas de mano dura y la militarización en la mitigación de la violencia y la criminalidad. Lo anterior implica considerar las dinámicas políticas y sociales que influyen en las estrategias de seguridad de los gobiernos, cuestionando la efectividad y sostenibilidad de dichas medidas.

Es fundamental analizar si el gobierno costarricense continuará adoptando una estrategia pasiva en materia de seguridad, la cual ha contribuido a un aumento preocupante en las tasas de homicidios. ¿Persistirá esta actitud de complacencia o, por el contrario, el poder Ejecutivo asumirá un compromiso más activo y asumirá las responsabilidades que le corresponden en términos de seguridad nacional? Las respuestas a estas interrogantes serán determinantes para el futuro de Costa Rica y su capacidad para mantenerse fiel a su imagen de ser una sociedad pacífica, en medio de desafíos cada vez más complejos.

La evaluación de las políticas de seguridad en Costa Rica y El Salvador ofrece una perspectiva reveladora sobre los enfoques gubernamentales para abordar la violencia y la criminalidad en la región centroamericana. Mientras Costa Rica ha mantenido una tradición de desmilitarización y enfoques más centrados en lo civil, El Salvador ha optado por estrategias más militarizadas y coercitivas. Sin embargo, las críticas hacia estas políticas sugieren la necesidad de una evaluación más profunda de su efectividad y sostenibilidad a largo plazo.

El concepto de narcoestado es polifacético y requiere una comprensión profunda de sus dimensiones políticas, sociales, económicas y de seguridad. Al desentrañar las complejidades de los narcoestados, las partes interesadas pueden abordar mejor los retos que plantea el narcotráfico y trabajar para construir estructuras de gobierno más resistentes y responsables, que vayan más allá de la criminalización de poblaciones vulnerables y se orienten a comprender las especificidades de cada país.

La desigualdad socioeconómica, la corrupción institucional y la influencia de organizaciones criminales transnacionales son solo algunos de los aspectos que deben abordarse de manera integral para promover sociedades más seguras y justas en América Central. Ciertamente, hay una urgente necesidad de adoptar enfoques más amplios y colaborativos para enfrentar los desafíos complejos y multifacéticos de la violencia y la criminalidad en la región.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chacón, V. (2023). En política de seguridad, Chaves “está demostrando una incompetencia extraordinaria”. *Semanario Universidad*.

- Cortés, S., Rojas, M., & Chavarría, S. (2023). La “luna de miel” y las protestas en los primeros siete meses del gobierno de Rodrigo Chaves Robles (mayo-diciembre 2022). *Anuario del Centro de Investigación y Estudios Políticos*, 35, 1-35.
- Fuertes, R. (2023). *Análisis de las políticas de seguridad de la República de El Salvador y propuestas de mejora para el crecimiento interno del país*. Universidad a distancia de Madrid.
- García, J. (2020). La política de seguridad en El Salvador: la construcción del enemigo y sus efectos en la violencia y el orden social. *Revista de Estudios Sociales*, (73), 96-108. <https://doi.org/10.7440/res73.2020.08>
- Hochmüller, M. & Müller, M.M. (2023) The Myth of Demilitarization in Costa Rica, *NACLA Report on the Americas*, 55(4), 370-376. <https://doi.org/10.1080/10714839.2023.2280389>
- Nicaso, A., & Danesi, M. (2021). *Organized Crime: A Cultural Introduction*. Routledge.
- Rocha, J. L. (2022). La utopía de Bukele: Remilitarizar y encarcelar, traicionando los Acuerdos de Paz. *Estudios Centroamericanos*, 77(770), 122-150.
- Rocha, J. L., Weegels, J., & Rodgers, D. (2023). Debunking the Myth of Nicaraguan Exceptionalism: The Political Economy of Violence in Times of Crisis. *Journal of Latin American Studies*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0022216X23000676>



Casa, intemperie y hospitalidad en *El señor de los anillos*

Recibido: 15 de diciembre, 2022

Aceptado: 29 de abril, 2024

Por: Juan Esteban Londoño¹, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2814-6381>

Resumen

En este artículo se analizan los temas de la casa, la intemperie y la hospitalidad en *El señor de los anillos* de Tolkien, una tríada fundamental en la obra de este escritor. Se aborda a este autor como un creador de perceptos, desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Se hace un recorrido por su novela y se rescata la función del devenir de los personajes en relación con el habitar, ya sea la casa o la intemperie, y el valor que tiene la hospitalidad en el desarrollo de la trama.

Abstract

House, weathering and hospitality in *The Lord of the Rings*

This article analyzes the topics of house, weathering and hospitality in Tolkien's *The Lord of the Rings*, a fundamental triad in this writer's work. This author is approached as a creator of perceptos, from the perspective of Deleuze and Guattari. A journey through his novel is made and the function of the characters' becoming in relation to the dwelling, whether it is the house or the outdoors, and the value of hospitality in the development of the plot is rescued.

Juan Esteban Londoño. Casa, intemperie y hospitalidad en *El señor de los anillos*. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

casa, intemperie, hospitalidad, comida, Tolkien, *El señor de los anillos*, perceptos, afectos.

KEY WORDS:

house, outdoors, hospitality, food, Tolkien, *The Lord of the Rings*, perceptions, affections.

¹ Juan Esteban Londoño es docente e investigador en las áreas de filosofía, literatura y teología. Doctor en Teología por la Universidad de Hamburgo (Alemania). Estudió Filosofía y Maestría en Filosofía en la Universidad de Antioquia (Colombia). Tiene una Licenciatura y una Maestría en Ciencias Bíblicas en la Universidad Bíblica Latinoamericana (Costa Rica). Ha escrito diversos artículos científicos sobre filosofía, literatura y religiones, así como textos de ceración artística. Contacto: londonojesteban@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La casa, el exilio y la hospitalidad son temas centrales en la literatura de Tolkien. Desde los comienzos de *El Silmarillion* (1977 / 1984) se describe a un pueblo exiliado en busca de un hogar. *El Hobbit* (1937 / 1990) cuenta la historia de una ida y un regreso a casa, y remarca el deseo de ella cuando se está en la intemperie. *El señor de los anillos* (1954-1955 / 2007) inicia con la descripción tanto de la casa como de la Comarca, de las vivencias domésticas, y culmina con el regreso a casa, la reconstrucción del habitáculo y el entorno, así como con la partida hacia un nuevo hogar, o el hogar antiguo de los elfos, antes de que se fueran a la Tierra Media.

Y es que la casa es espejo de la vida, el cuerpo en el que habita el cuerpo. La espacialidad como rito de morada, el abrazo de las pertenencias y de los visitantes. En palabras de Hugo Mujica: “La casa es algo así como la cosmografía de nuestra extensión. Es ella, y no el cuerpo, la que experimentalmente marca el afuera de nuestro ser, de nuestro estar” (2014, p. 342).

La casa es albergue de la carne y expansión del alma. Da calor y brinda alimento, pero también constituye el sentido de belleza o afirma la belleza como sentido en la decoración, en el adorno. Como afirman Deleuze y Guattari: “El cuerpo prospera en la casa” (2022, p. 181). Estos autores lo hacen con referencia a la obra de arte, y no están lejos de pensar la casa como un horizonte estético que se abre, incluso a puerta cerrada.

La casa es interioridad abierta cuando se traduce en hospitalidad: “Interioridad que abriéndose no deja de ser interioridad: se enriquece intimidad, la intimidad que la hospitalidad abre cuando la casa se abre. Cuando cobija” (Mujica, 2014, p. 351). La casa, si es hospitalaria, se abre al otro y se transforma en el lugar donde recibimos, acogemos, tomamos cuidado del que viene. Cuando se está afuera, desde el lugar del forastero, toda casa abierta es signo de salvación, allí se cuida y protege al vulnerable, se expande el instante de la vida cuando amenaza el peligro.

La casa no es un espacio del todo cerrado. Hay una relación entre el adentro y el afuera en el hogar. Ella comunica con el paisaje a través de una ventana, incluso el espejo es una forma de abrir y traer luz. Las puertas

son apertura, pues, como afirman Deleuze y Guattari, “la casa más cerrada se abre como un universo” (2022, p. 182). La casa resguarda al morador y, al salir de ella, se transforma en habitante del mundo, ese universo que tiene su propio percepto, entendido por los filósofos franceses como “el paisaje de antes del hombre, en la ausencia del hombre” (Deleuze y Guattari, 2022, p. 170).

La imagen del percepto en relación con la casa es un material teórico fundamental para comprender a Tolkien. En su libro *¿Qué es la filosofía?*, Deleuze y Guattari se detienen a observar el arte, en especial la literatura, a partir de los afectos y de los perceptos. Los afectos son los devenires no humanos del hombre, constituyen una zona de indeterminación en la cual se disuelve la idea de humano, de ser (2022, p. 175). Los perceptos son “los paisajes no humanos de la naturaleza” (p. 170), el mundo que crea la obra de arte a partir de una ambientación, el fondo capaz de disolver las formas, de “imponer la existencia de una zona de estas características en las que ya no se sabe quién es el animal y quién es el humano” (p. 175). Deleuze y Guattari (2022) señalan que es la novela el modo del arte que alcanza con más fuerza el percepto, como los perceptos oceánicos de Melville o los perceptos urbanos de Virginia Woolf: no solo es la ciudad o el océano, son los espacios vitales en los que los personajes se transforman. En el caso de nuestra investigación, podríamos hablar del percepto fantástico en Tolkien, quien considera que la fantasía no es propiamente un género literario, sino el país de los cuentos de hadas, “la región o el reino en el que las hadas tienen su existencia” (2002, p. 19). Tolkien crea primero el espacio, la ambientación, el mapa, el reino, *la casa*, y después muestra el devenir de sus personajes en la obra.

Partiendo de esta propuesta teórica, vemos a Tolkien como un creador de perceptos y de afectos. -No solo los crea en su obra, sino que hace a sus lectores y lectoras devenir con ellos. Así, nos adentramos en la casa como el lugar del devenir y el resguardarse, la intemperie como una forma de habitar el mundo y transformarse, y la hospitalidad como la característica fundamental de acogida en *El señor de los anillos*, obra que estudiaremos con detenimiento.

Gran parte de la trama de *El señor de los anillos* se construye en torno a la comida y la bebida, en especial cuando el relato exige a los personajes salir de casa, exponer-



Melanie Vargas Abarca.

Nombre de la obra: "El punto de vista de J.R.R Tolkien"

Técnica: Técnica seca

se a la intemperie, dejar las comodidades del hogar para abrirse al mundo, para devenir mundo.

Si se observa con atención, en *El señor de los anillos* alternan la casa y la intemperie: de la casa a la intemperie y de la intemperie a la casa, siempre mediados por la hospitalidad. Los habitáculos reflejan una estructura de solidaridad que es la que permite a los personajes cumplir con su misión. La labor se lleva a cabo porque hay seres que acogen y alimentan, dan cobijo, protegen, sanan y resguardan, cuentan historias y cantan canciones para llenar de sentido a los peregrinos que buscan librarse del peligro. La tríada *casa-intemperie-hospitalidad* es uno de los grandes temas en la novela de Tolkien.

LA CASA

Una de las palabras clave en *El señor de los anillos* es "home" (2007, p. 132). Esta es entendida como el lugar emocional en el que se pueden refugiar los viajeros cuando están en peligro, o como el lugar físico al cual llegan, al hogar de otro, para sentirse protegidos en un tramo de su camino.

Como lugar emocional, hay recurrentes menciones a la casa en tanto espacio de retorno. Así aparece en boca de Gimli cuando piensa en las cuevas de los enanos y dice a Legolas que desearía estar en casa (p. 714). El hogar es el espacio donde se quiere retornar para estar a salvo y para salvar. Es el lugar donde se reside y se recibe al

otro, y los amigos de razas diferentes (antes rivales) se hermanan al ofrecer la casa como espacio de acogida.

Como lugar físico, la obra de Tolkien es generosa en la descripción de habitáculos. Una de las características fundamentales de su obra es la construcción de casas y castillos. David Day se refiere al propio autor como un conocedor de la arquitectura: “Tolkien era un maestro de diseño visual e incluso de arquitectura” (2021, p. 210), pues fue capaz de crear de forma literaria una ciudad de siete alturas como Minas Tirith, o ciudades subterráneas como Nartohrond, Moria y Erebor, con todos los detalles de su funcionamiento. Según Day (209), en las obras de Tolkien se encuentra el mundo más completo y mejor desarrollado de reinos con castillos y bastiones de la literatura moderna. Pero las moradas sencillas no son menos significativas, pues están cargadas tanto de detalles como de ornamentos que dan valor de hogar a los habitantes y a los huéspedes.

La arquitectura descrita por el autor británico presenta una integración entre naturaleza e invención humana. En esto se destacan los hobbits, quienes viven en *smials* (Tolkien, 2007, p. 9), las cuales se caracterizan por ser “long, low, and comfortable” (p. 9). Estas son descritas como habitaciones amplias en la tierra, bajo las cumbres de las montañas, con ventanas y puertas redondas. Construcciones inspiradas en la arquitectura regional del campo inglés, según nos cuenta el ilustrador de Tolkien, Alan Lee (2020, p. 15). Dentro de las descripciones de las *smials*, es particular la de Bilbo, llamado *Bag End* (Tolkien, 2007, p. 33), una de las viviendas más lujosas de la Comarca, descrita con jardines con flores rojas y doradas, así como con la construcción interna para el deleite de sus habitantes, Bilbo y su sobrino Frodo (p. 33). Sin embargo, como lo hace notar Day, “incluso las mansiones más grandes de los hobbits estaban muy integradas en la naturaleza, y no sobresalían en el paisaje” (2021, p. 235). Esta forma de construir ofrece invisibilidad ante los foráneos y comodidad interna, como una naturaleza abierta a un devenir, un percepto preparado para los afectos.

También otros pueblos destacan por su arquitectura. Los elfos hacen de los espacios naturales una integración de hogar. Así es Rivendel, ciudad entre montañas y acantilados, refugio secreto en un paisaje agreste (Lee, 2020, p. 36). Se caracteriza por ser un espacio de erudición que

conserva bibliotecas y reliquias, por lo que investigadores como Day (2021, p. 229) lo asemejan a la Universidad de Oxford. También aparece Lothlórien (Tolkien, 2007, p. 441), un bosque encantado de árboles *mellyrn*, con corteza de plata y hojas doradas (p. 434), un lugar de descanso y curación que causa tanto inquietud como miedo a quienes no lo conocen, incluso a los pueblos de Gondor y de Rohan. Este espacio, menciona Day (2021, p. 172), está inspirado en la antigua tradición celta de bosques encantados y gobernados por “damas blancas”, como Galadriel.

Moria, conocida como *Khazad-dûm*, representa la gran construcción de los enanos. Es una mansión bajo la tierra, que contiene minas de *mithril*, “el acero de plata” (Day, 2021, p. 221). Los enanos se relacionan con la arquitectura bajo la característica de la excavación y la posibilidad de crear hogares adentro de la tierra. Es un espacio que protege la belleza, la hace íntima, particular de este pueblo tan encerrado en sí mismo.

En las construcciones de los hombres se destacan las ciudades de Rohan y de Gondor, en especial, Edoras, el Abismo de Helm y Minas Tirith. La trama de *Las dos torres* se desarrolla en espacios abiertos, en su mayoría. Edoras se describe como la construcción elevada sobre un valle, en donde sobresalen los techos de las casas. En medio, hay un palacio que relumbra dorado con la luz del sol (Tolkien, 2007, p. 661), allí está el trono de Théoden. El Abismo de Helm es una ciudad anclada a las montañas. Es descrita por Tolkien (2007, p. 687) como una fortaleza integrada a la base de un acantilado, situada sobre un peñón de roca desnuda que se eleva en la estribación. Allí acontece la batalla de resistencia, en la que el pueblo de Rohan, con la ayuda de Aragorn, Legolas y Gimli, combate contra los *Uruk-hai* de Saruman. Según Ian Miller (en Day, 2021, p. 275), la batalla allí descrita se asemeja a un mar embravecido que choca contra un rompeolas local.

La otra gran ciudad de hombres es Minas Tirith, “La torre de la guardia”. Se trata de la fortaleza más grande de Gondor (Tolkien, 2007, p. 978), construida sobre una colina de siete niveles, con siete muros concéntricos y siete puertas, cada una mirando hacia un lado diferente. Su materia prima es, ante todo, la piedra blanca. Según Day (2021, p. 215), Minas Tirith es comparable a la imaginaria Ciudad del Sol, descrita por el filósofo renacentista

Tomasso de Campanella (1568-1639), según el cual la ciudad estaba construida sobre una alta colina, en forma circular formando siete anillos o círculos, que llevaban el nombre de los siete planetas hasta entonces conocidos. Minas Tirith, ciudad y torre blanca, contrasta con *Barad-dûr*, la torre de Mordor, testimonio del mal y amenaza a la estabilidad. Para Tolkien, la belleza arquitectónica es también reflejo del deseo de vivir en paz entre los pueblos. Cuando cae *Barad-dûr*, la torre de la guardia ilumina con fulgor.

En la obra de Tolkien, los pueblos y personajes caracterizan su arquitectura por el aprovechamiento de los recursos y su apertura a estos. Hacen de las montañas casas, de las rocas murallas protectoras, y tanto de los ríos como de los árboles un habitáculo que despliega practicidad y belleza. La casa en Tolkien representa un lugar de reposo y alegría, de protección frente a lo extraño, de nostalgia, como ocurre a los hobbits cuando sueñan con su espacio vital al estar lejos. Por esto mismo, quienes viajan, como Bilbo, Frodo y Sam, son vistos como personajes extraños dentro de su cultura, pues abandonan la comodidad y la protección de casa, y se abren a lo incierto de la intemperie.

LA INTEMPERIE

La oposición a la casa es la intemperie. Se da en la experiencia de Frodo y Sam, de Merry y Pippin, como un exilio forzado debido a que la amenaza de la muerte (el anillo) se introduce en la Comarca y ellos deben combatirla al llevar el anillo a su destrucción. Al respecto, dice Irene Breuer, alineada con Heidegger, que la intemperie “es la experiencia existencial límite de la inhospitalidad, que conlleva la alienación del ser, no sólo en un mundo extraño, sino en el mundo de origen propio” (2022, p. 69). Y convoca a Edward Said, cuando afirma:

El exilio [...] es la cesura incurable que ha sido forzada entre un ser humano y su lugar nativo, entre el sí mismo y su hogar verdadero: su tristeza esencial no puede ser jamás superada. Y mientras que es verdad que la literatura y la historia contienen episodios heroicos, románticos, gloriosos y aun triunfantes en la vida del exiliado, éstos no son más que esfuerzos que pretenden dominar la tristeza paralizante de la

alienación. Los logros del exilio están permanentemente socavados por la pérdida de algo que ha sido dejado atrás para siempre. (2001, p. 173).

En Tolkien, la intemperie impulsa los peligros y se manifiesta en la aparición de seres extraños. Ya en la primera noche fuera de casa para Frodo y Sam, se menciona la acechanza de los Nazgûl (Tolkien, 2007, p. 91). Salir de casa implica el riesgo, el cual a su vez está simbolizado –como en la literatura clásica– en la amenaza de seres desconocidos: centauros, brujas, lestrigones, demonios, asaltantes, duendes, trasgos, orcos. En la intemperie no solo se pone en riesgo el regreso a casa, se juega la vida.

Pero también la intemperie ofrece la maravilla de lo desconocido, lo bello oculto en los bosques, como los primeros elfos, comandados por Gildor, que encuentran Frodo y Sam (Tolkien, 2007, p. 103). Estos se muestran amistosos ante los errantes, y comparten con ellos comida y música en un claro del bosque (p. 107), lugar de reposo y meditación en medio de la incertidumbre del camino enmarañado. Los viajeros asumen que la intemperie es una experiencia original de abrirse al mundo y solo en esta apertura pueden devenir en otros seres, al encontrarse con la alteridad, la cual desafía lo que pensaban una identidad fija.

El bosque es uno de los lugares de intemperie en *El señor de los anillos*. Así lo describe Tolkien cuando se refiere al Bosque viejo como un ambiente extraño (*queer*) (2007, p. 145). Al dotar de personalidad a los árboles, el narrador los ve inhospitalarios, que buscan, como el viejo sauce, devorar a los viajeros (p. 149). No es que Tolkien califique a estos árboles desde una perspectiva moral, sino que, según menciona, existen por ellos mismos, sin límites sobre lo bueno y lo malo (p. 162).

También aparece el bosque de Fangorn, una intemperie que se manifiesta como casa del universo. En este lugar habitan los Ents, conocidos como “pastores de árboles”. En una de sus cartas, cuando le preguntan a Tolkien por el origen de los Ents, responde que “deben su nombre a la expresión *eald enta geweorc* del anglosajón” (Carpenter, 1993, p. 955) y que aluden a la leyenda inglesa del caminante verde, un poema acerca de un gigante vegetal. *Enta* en anglosajón significa gigante. Está relacionado con la leyenda de hombre verde (origen celta del

Ent), se entiende este como un espíritu celta de la naturaleza y un dios arbóreo que representaba las fuerzas del mundo vegetal sobre las fuerzas del hielo y las heladas. Era especialmente benévolo, pero podía ser destructivo (Day, 2021, p. 176).

En el bosque de Fangorn, las raíces y los Ents conservan la memoria de los años, existen antes de que muchos seres vivos llegaran a la Tierra Media. Este es uno de los lugares fundamentales en los que la obra de Tolkien genera un bloque de sensaciones en un devenir vegetal, pues –como afirman Deleuze y Guattari (2022, p. 170)– si los perceptos son los paisajes no humanos de la naturaleza en la obra de arte, los afectos son los devenires no humanos en la obra. En Tolkien, los afectos evocan la transformación de los personajes. Esto es evidente en el devenir animal de Beren y Luthien en *El Silmarillion* (1984, p. 201), y, de algún modo más sutil, el devenir vegetal de los hobbits Merry y Pippin que crecen más de lo normal cuando beben el agua de Fangorn (2007, p. 620). La intemperie es el escenario propicio para las transformaciones.

Los lugares de intemperie suelen ser hostiles en *El señor de los anillos*. Tolkien no describe los paisajes naturales con una intención de bondad, aunque tampoco los ve siempre como enemigos. Se trata de parajes inhóspitos y difíciles en los que se necesita de la habilidad y de la solidaridad de los personajes para sobrevivir, en especial si se considera que la naturaleza en Tolkien está viva y tienen sus propios caprichos, como el pico de Caradhras (2007, p. 376), que no permite a la comunidad del anillo cruzar su espalda al enviarles una tormenta de nieve.

La casa deshabitada es también un espacio de intemperie y de peligro. Tal es el caso de Moria. Esta construcción bajo la piedra, que en otro tiempo fue morada de los enanos, ahora está invadida por orcos y seres de la oscuridad, y también por un Balrog (p. 385). Moria es un mundo subterráneo, una intemperie interna que simboliza un viaje hacia adentro donde se descubren seres tenebrosos e incontrolados. Es la imagen de una casa que se viene abajo y no cumple con su función de acogida, sino de rechazo, incluso de tumba. En esta zona yace Balin, personaje de *El Hobbit* y primo de Gimli (p. 416), también es el lugar de la caída de Gandalf (p. 431). Una casa abandonada deja de acoger y puede ser el sepulcro de todas las memorias.

Otro lugar de intemperie es el río Anduin. Después de salir de Lórien, la comunidad se ve asediada por seres de la noche, por cientos de ojos que los observan y los amenazan con la mirada (Tolkien, 2007, p. 502), pero también por las propias tentaciones y los miedos, hasta el punto de que la comunidad se disuelve toma rumbos diferentes. Es de subrayar la relación entre la casa, la intemperie y los ojos, pues la casa protege de los ojos agresivos, de miradas inoportunas y amenazantes, tanto en el plano de lo militar como en lo sexual, así ocurre con el ojo de Sauron en *El señor de los anillos* o con el ojo de Morgoth en *El Silmarillion*, lleno de codicia violenta al ver danzar a Luthien (1984, p. 206). Sin casa, no hay protección ante la mirada de quienes buscan hacer daño.

Es precisamente en este río Anduin, ante las Cataratas de Rauros, donde es llevado Boromir, después de su caída moral y física, al querer arrebatar el anillo que porta Frodo y ser derribado por los orcos. Sus amigos acentúan la caída con un funeral al estilo de los pueblos germánicos (López Verísimo, 2020, p. 142), al despedir a quien testifica el descenso con sus armas y las de sus enemigos vencidos, en honras de una imagen natural de la caída.

Rohan es descrita como una tierra abierta a la cual le cuesta ser hospitalaria con los cazadores de orcos. Aragorn, Legolas y Gimli pretenden rescatar a los hobbits secuestrados por los orcos (Tolkien, 2007, p. 561), pero los jinetes de Rohan los rechazan al inicio, cuestionan su estadía en sus tierras y deben ser convencidos de que han de ayudar a los viajeros. Esto se debe a que la guerra aumenta la desconfianza e impide la hospitalidad.

También la hostilidad acontece en Mordor, la tierra por excelencia de lo inhospitalario. Este es el reino montañoso de Sauron, lugar donde el Señor Oscuro forja el anillo en los fuegos volcánicos del Monte del Destino y reúne ejércitos para dominar a los seres de la Tierra Media. Mordor es la imagen del abandono y las pocas posibilidades de vida, ya que hay muy pocos recursos de agua y alimentos. Mordor es un espacio de intemperie y de inhospitalidad, como también de vigilancia día y noche, ante el ojo inquisidor de Sauron. Desde el comienzo se sabe que el territorio es casi impenetrable (Tolkien, 2007, p. 835). El mayor encierro que ofrece, a pesar de ser un espacio abierto, es la sensación de que es imposible regresar a casa.

Al observar estos lugares de intemperie, es destacable el contraste que se establece entre los paisajes: la comarca tranquila, con la pipa y el té, frente a la soledad de los desiertos de hielo y fuego, donde no hay posibilidades de sobrevivir. La obra de Tolkien no se reduce a una simple narrativa de aventuras o a la creación de un mundo desbordando en lo nascente. Se trata de la funcionalización de la realidad interior vivida por las personas que están lejos, expuestas al peligro del afuera, sin ninguna seguridad de un retorno.

LA HOSPITALIDAD

Paul Ricoeur (2021, p. 110) habla de la casa como lugar de acogida al extranjero. Tal acogida sucede en tres situaciones: cuando se acoge al extranjero como visitante, cuando se lo acoge como inmigrante y cuando se le acoge como trabajador foráneo que reside en un país que no es el suyo. En el caso de *El señor de los anillos*, es claro que el extranjero es un exiliado de la guerra, pero no pasa para quedarse, siempre quiere volver a casa. Ningún hospedador pretende acoger a los viajeros, pues no está advertido del contenido de su misión; y, si lo está, es dudoso que pretenda recibirlos sin prejuicios, con excepción de Rivendel.

En el mundo creado por Tolkien, los hobbits son los personajes más hospitalarios: “They were hospitable and delighted in parties, and in presents” (Tolkien, 2007, p. 2). En *La Comunidad del anillo* se cuenta de la hospitalidad que tiene Bilbo con respecto a Gandalf (2007, p. 32), como lo fue también en *El Hobbit* (1990, p. 16), cuando Bilbo fue hospitalario con Gandalf y los trece enanos a la cabeza de Thorin, y esto generó una aventura en la que desembocó el primer libro de Tolkien en torno a la Tierra Media. En *El señor de los anillos* se presenta a Gandalf visitando el *smial* de Bilbo. Ambos disfrutaban de la estancia interna y del jardín (2007, p. 33). Esta reunión prelude el cumpleaños de Bilbo, el cual consiste en que el festejado organiza su propia fiesta, así esta es una forma de hospitalidad ante los invitados, en la que se ofrecen juegos y bailes, además de comida y bebida en abundancia (p. 35).

Cuando hay hospitalidad, la intemperie puede asumirse como extensión de la casa, cuando los moradores llevan su hogar a aquel terreno. Como señalan Deleuze y

Guattari, “el territorio no se limita a aislar y a juntar, se abre hacia unas fuerzas cósmicas que suben de dentro o que provienen de fuera, y vuelven sensibles su efecto sobre el morador” (2022, p. 188). La hospitalidad permite que los viajeros descansen y se transformen, se vinculen a nuevos territorios y reciban de ellos fuerzas naturales extraordinarias, como el poder sanador de la naturaleza y de los cuidadores de ella.

En el afuera, la primera muestra de hospitalidad ante los hobbits la ofrece el granjero Maggot (Tolkien, 2007, p. 199), un hobbit que vive en el campo y tiene perros feroces que defienden sus cultivos de los extraños. Este, junto a su esposa y sus animales, en lugar de atacarlos, los protege, les brinda tanto cobijo como alimento, y ayuda a Frodo, Sam y Pippin (Merry todavía no se ha unido al viaje) a partir seguros, lejos de las acechanzas de los Nazgûl (p. 125).

Después de pasar por la casa de Maggot, Frodo, Sam y Pippin son recibidos por Merry en Los Gamos, quien les ofrece refugio y alimento, incluso una tina para bañarse con agua caliente (p. 132) y, por supuesto, hoja de tabaco para fumar en pipa. La imagen del hobbit Merry es el símbolo de lo hogareño que acoge a los viajeros en medio del campo, en contraste con la guerra que se avecina. La hospitalidad brinda descanso, es una estancia para continuar con el cambio de espacios en la trama.

Una casa de hospitalidad es la de Tom Bombadil, quien, junto a su esposa Goldberry, ofrece refugio a los hobbits en el bosque viejo (Tolkien, 2007, p. 162). Dentro de la casa, se describe un cuarto bajo con un techo, paredes de piedra, cubierto con plantas verdes, que dan refugio a los hobbits (p. 163). En este lugar hay una fuerte interacción entre la naturaleza y la construcción hecha por los seres que allí habitan, donde son posibles los devenires y transformaciones. Tom Bombadil y Goldberry hablan a los hobbits de una mitología más antigua que estos desconocen, con ello los instruyen en un mapa histórico dentro de la lógica del relato, con lo cual amplían su relación con el mundo, no solo en el espacio geográfico, sino también en la historia. De modo que este pasaje muestra una profunda dimensión que tiene la hospitalidad para Tolkien. No solo consiste en brindar cobijo y alimento a los viajeros, también en el arte de contar historias, entretener, enseñar y advertir a los huéspedes, de abrazar con las palabras.

Otra gran casa de hospitalidad es Rivendel, donde abundan la música, los libros y las leyendas orales (p. 287). Esta ofrece a Frodo la posibilidad de recuperarse de la herida que le provocaron los Nazgûl, y allí se reencuentra con Gandalf y Bilbo, a quien no veía desde hacía nueve años. Rivendel es un territorio seguro, custodiado por las armas y los hechizos de los elfos, donde el herido puede sentirse seguro. Cuando Frodo se recupera, puede disfrutar de la comida y la bebida, de la música y también de un elemento indispensable para Tolkien de la hospitalidad y el bienestar: el escuchar y contar historias (*story-telling*) (p. 293). Esta fortaleza élfica no solo acoge a Frodo, sino también a los peregrinos que llegan para congregarse en torno al concilio de Elrond, donde se explica el sentido de los acontecimientos que viven los hobbits, con lo cual se aclara su comprensión del mundo y se decide la destrucción del anillo. Aquí se conforma la comunidad del anillo que tiene como misión destruir la joya de Sauron (p. 354).

Otra casa de hospitalidad es Lothlórien. Al comienzo, se presenta como un ambiente hostil, en especial por su oposición a recibir al enano Gimli entre los viajeros (p. 447). Pero después, al ser aceptado Gimli por la insistente solidaridad de sus compañeros de camino, se transforma en una casa de consolación para la comunidad que ha perdido a Gandalf y necesita recuperarse de las heridas para continuar su camino. Lórien marca un contraste con Moria, caverna mencionada en el capítulo anterior. Aquel es un bosque cerrado, pero lleno de luz, rodeado de aguas y belleza. La dama Galadriel ofrece a los viajeros regalos que les permiten seguir su camino hasta finalizar la misión, entre los que se cuentan los mantos para protegerlos del frío y el pan de lembas para fortalecerse. Lothlórien es un refugio y un alimento que se expande a lo largo del viaje, una forma de hospitalidad que continúa luego de que los viajeros salen de allí.

En *Las dos torres*, una vez hecha la liberación de Théoden, Edoras se transforma en un espacio de hospitalidad. Allí, la muestra de agradecimiento por parte del rey es regalarle a Gandalf el caballo gris de la raza de Valinor, Shadowfax (p. 681). A los acompañantes del mago se les ofrece refugio y alimento, y la posibilidad de descansar para continuar buscando a los hobbits. Théoden los llama “my guests”, y con ello les da un estatus de acogida en su reino. Como señal de bienvenida les da los cascos,

escudos y pertrechos que deseen (p. 682). Al comienzo, este lugar se muestra hostil a los viajeros. La clave para entender si se es hospitalario o no es el estatus de amigos o enemigos de la casa.

Una casa de suma protección es el Abismo de Helm (p. 687). Este refugio alberga al pueblo de Rohan ante el ataque de Saruman. La batalla que allí acontece es descrita bajo una tormenta (p. 694). De modo que protege del peligro militar, pero también del natural. Este es un espacio de protección y misericordia, donde se mantiene encendido el fuego de la esperanza en medio de la guerra.

Otro lugar de hospitalidad es Fangorn, pero también lo es de intemperie. La hospitalidad del bosque les hace percibir a Merry y a Pippin que la intemperie puede ser también una casa cósmica. El bosque de Fangorn, imagen de una intemperie hostil a los extraños, como se demuestra con su avance para destruir Isengard, se convierte en un lugar hospitalario para los hobbits perdidos (p. 601). Ellos aprenden allí que la apertura y la cerrazón conllevan claros de bosque, lugar del devenir y la transformación. Este bosque primario, natural y milenar, que conserva la memoria de una mitología que muchos humanos y seres vivientes de la Tierra Media ahora desconocen, hace sentir a los personajes que los lugares que transitan los anteceden y que siempre hay una historia más antigua, la cual da sentido al paso por la tierra (p. 519). La intemperie también protege.

Pero la hospitalidad no sólo la ofrecen personajes que detentan casas, bosques o castillos. Frodo y Sam en su viaje a Mordor también son hospitalarios, aunque no tengan recursos. Esto sucede cuando incorporan a Gollum a su peregrinaje para que los guíe, incluso le ofrecen lembas como alimento (p. 813). Este, sin embargo, rechaza el pan de los elfos y se dispone a la cacería de conejos tanto para su alimentación como para la de los hobbits (p. 853), de manera que responde a la hospitalidad con el aporte de recursos.

Frodo y Sam son acogidos (y capturados) por Faramir, bajo una figura de hospitalidad ambigua. Este los toma prisioneros en la intemperie y los lleva presos a un refugio, pero también los alimenta y les da protección (p. 884). Además, quiere cazar a Gollum y es tentado por el anillo. Desde la perspectiva de Tolkien, lo que podría

ser entendido como una tragedia, culmina ayudando para bien a los caminantes. Aquí se evidencia el rito del partir el pan como la expansión de casa, aunque esta se encuentre lejos de los palacios de Gondor, y sea una integración tanto de agua como de roca, con cobijo y fuego.

Cuando Frodo, Sam y Gollum se adentran en las escaleras de Cirith Ungol, logran alimentarse con los insumos que les da Faramir y cuentan historias, incluso ríen (p. 932). Esta podría considerarse la última cena juntos, antes de separarse completamente de Gollum, quien cumple la función de traidor.

Como en el caso de Faramir, aparecen personajes que, con casa o sin esta, son hospitalarios. Es el caso de Aragorn, en quien la hospitalidad en la intemperie se da en forma de guía. Él acompaña a los hobbits hasta Rivendel, por encargo de Gandalf. Su cuidado consiste en proveer alimentación durante el trayecto y, cuando Frodo es apuñalado por los Nazgûl, lo cura con plantas silvestres (p. 259). La intemperie, cuando es hospitalaria o hay seres hospitalarios en ella, ofrece la herida, pero también la curación. El peligro que ofrecen los seres desconocidos puede ser mitigado por seres o elementos que se hallan en el reino del afuera.

En *El retorno del rey* aparece Minas Tirith como una casa amenazada (p. 978), una ciudad que pide ayuda. Una de las primeras imágenes que ve Pippin cuando llega es la de las almenaras (p. 978). Estas han de ser encendidas para que Rohan acuda en favor de sus vecinos. Esta casa, a pesar de la belleza, marca siempre la apertura, la grieta y la necesidad. Es un espacio que, en lugar de ofrecer ayuda, clama por ella. La historia de Tolkien se enfoca en mostrar cómo la ciudad puede ser auxiliada por otros, por Gandalf, por Rohan y por el rey venidero, Aragorn. El lugar de auxilio necesita de la ayuda de otros pueblos.

Sin embargo, Minas Tirith, también es hospitalaria. La hospitalidad que ofrece Denethor a Gandalf y a Pippin es escasa, pero suficiente para sustentarlos. Cuando ellos llegan a la ciudad para auxiliarla, son auxiliados también. Se les ofrece un escaso alimento (p. 990). Pero el guardia Beregon es quien se muestra más hospitalario. Ofrece alimento y cobijo para Shadowfax, el caballo de Gandalf, en los establos reales (p. 997), y le brinda cariño. Desde la perspectiva de Tolkien, a pesar de la esca-

sez, la marca para identificar a los personajes buenos es la hospitalidad.

Después de la batalla a las puertas de Minas Tirith y de la desaparición de Denethor, la ciudad se convierte en un refugio hospitalario. Tolkien dedica un capítulo a describir las casas de sanación (p. 1123) y el modo en que los héroes heridos son curados, entre ellos Merry, Éowyn y Faramir, heridos en batalla. Aragorn, previo a coronarse rey, se da a conocer porque es quien sana con las plantas de la intemperie. Desde la perspectiva de Tolkien, el rey y su ciudad se muestran como el espacio donde se curan los enfermos. También allí llegarán Frodo y Sam a reponerse de sus heridas, después de haber cumplido con la misión en El monte del destino.

La Comarca, que al comienzo era la imagen segura de la casa y que funcionaba como ese espacio emocional de libertad, hacia el final de *El retorno del rey* se presenta como un territorio saqueado (p. 1307). Aquí pinta Tolkien un escenario de posguerra en el que el proceso de industrialización tabacalera aplasta la concepción idílica del campesino del comienzo de la obra. Saruman, a quien Gandalf dejó marchar en *Las dos torres*, se ha apoderado de la zona y ha esclavizado a los hobbits a producir hoja de tabaco. Ahora, la misión de los hobbits que estuvieron en la guerra es limpiar su casa y volver a transformarla en un lugar de refugio. Esto lo logran con la ayuda del viejo Cotton y de otros campesinos, y se adentran en la reconstrucción de la casa como símbolo de la reconstrucción del habitar el espacio después de una guerra.

LA COMIDA Y LOS INSUMOS

La casa es el lugar donde se parte el pan, donde se cuece y se come. De allí que la comida sea un elemento indispensable para comprender la dimensión del hogar y del refugio. El compartir la comida, el partir el pan es liturgia de encuentro y acogida, aún en medio de la desconfianza, y teje una amistad que se purifica en el fuego. En palabras de Hugo Mujica:

Un partir el pan que abre los corazones, que nos permite sondearlos; un hacerse eco de las risas de unos y callar la gravedad de otros y, así, adentrarse, en la mutua confianza festiva de una mesa extendida, en los corazones abiertos, abiertos y entregados, receptivos y expresivos,

a través de esas risas o esas gravedades, de esos días y esas noches. (2008, p. 24).

Tolkien describe a los hobbits como seres con costumbres hogareñas (2007, p. 2). Desde el inicio de *El señor de los anillos* se mencionan sus particulares gustos: “A laugh they did, and eat, and drink, often and heartily, being fond of simple jests at all times, and of six meals a day (when they could get them)” (p. 2). Dentro de las descripciones se acentúa su interés por la buena comida, se menciona el “buen vino” tomado de los viejos viñedos (p. 89) y se describe su gusto por el tabaco. En el prólogo con que se abre *La comunidad del anillo*, Tolkien dedica un capítulo entero a la descripción del tipo de tabaco y del modo de fumar de los hobbits (pp. 10-11).

Una descripción de la comida de la comarca se da en *The prancing Pony*, donde los hobbits se refugian (p. 195). El señor Butterbur, dueño de la posada, ofrece habitaciones a los hobbits y alimentos, entre los que se destacan las preparaciones de la ciudad de Bree: “There was a hot soup, cold meats, a blackberry tart, new loaves, slabs of butter, and half a ripe cheese” (p. 201).

A lo largo de la novela se mencionan momentos en que los personajes se detienen y reciben alimentos por parte de sus hospedadores, o las hallan como celebración de un festín en medio de la guerra. Se destacan, por ejemplo, los insumos que aparecen en las ruinas de Isengard, cuando la comunidad se encuentra con Merry y Pippin, después de que estos participaran de la derrota de Saruman (p. 731). Los hobbits reciben a sus amigos con la mejor comida de los graneros de Saruman: cerdo salado, miel y mantequilla, vino, cerveza, y hoja de tabaco. Ante las ruinas de Orthanc, la comunidad se reúne en torno a la mesa en una torre en ruinas a contar las historias de su periplo, pues la narrativa, el contar y el cantar construyen la amistad. Después fuman en silencio, espacio que disfrutan con hondura quienes están juntos.

En Minas Tirith, antes de la llegada de Aragorn, hay una muestra de hospitalidad mezquina por parte de Denethor ante Gandalf y a Pippin, a quienes ofrece unos frugales alimentos. Pero cuando el hobbit juramenta como paje del rey, recibe una gran cena en bandejas de plata y torta blanca, bajo la condición de que cuente sus historias al rey y le demuestre qué ha pasado con su hijo Boromir (p. 991).

En el trayecto de Frodo y Sam rumbo a Mordor hay pocas ocasiones de una comida satisfactoria, ya que es una tierra desierta. En uno de los tramos, junto a una floresta, Gollum caza dos conejos, y Sam los prepara con las recetas de la Comarca y la caja de especias que lleva consigo para adobarlos (p. 853). Con esto no solo se evidencia el valor de comer juntos como señal de amistad, sino, ante todo, el cocinar para otros en situaciones de penuria. Pero este momento de intimidad en torno a la comida es interrumpido por los vigías de Faramir, de modo que los viajeros son llevados prisioneros, sin poder disfrutar a plenitud de su mesa en la intemperie (p. 860). Junto a Faramir también se come, entre dudas y desconfianza. Ante los acantilados, Faramir les ofrece un vino amarillo, pan con mantequilla, carnes saladas, frutas secas y queso rojo (p. 884). La comida trae la sensación de hogar, aún bajo amenaza.

En la medida en que se adentran los personajes a Mordor, se descubre una de las preocupaciones fundamentales de la novela de Tolkien: la escasez. Si al inicio del libro hay abundancia de comida, hacia el final, mengua hasta acabarse. Ya desde *Las dos torres* se describe cómo a Sam le preocupa la comida para el viaje de regreso (p. 852). En su caminar se hacen cada vez más escasas las fuentes de agua y se desciende a la plenitud del hambre (p. 913 y p. 1203). Anhelan y recuerdan la comida de la comarca, el sabor de las fresas en primavera y la pipa con tabaco, pero no tienen cómo abastecerse (p. 915). Así van del bosque y las montañas al desierto, y se encuentran con la hostilidad de Mordor, territorio de hambre y vigilancia. Los hobbits saben que no tienen comida para regresar y que probablemente van a morir de hambre en el intento: “There could be no return” (p. 1221).

Cuando se da el giro narrativo y los hobbits logran destruir el anillo, la obra culmina con muestras de festines y celebración, con una hospitalidad generosa, después de que se ha vencido a Sauron. El narrador dedica páginas a la descripción del reencuentro, a la sanación de los heridos, a la comida y la bebida, a las bodas como muestra de victoria (p. 1251). En el camino de regreso, hallan hospitalidad en Rivendel (p. 1301), también en *The Prancing Pony* (p. 1305) y esperan celebrar en la comarca. Después de vencer la oposición de quienes se apoderaron de su tierra, los personajes vuelven a reconstruir sus casas, y a celebrar el placer de la comida, la be-

bida, la pipa y el contar historias junto al fuego (p. 1337). En esta reconstrucción de la comarca se esparcen las semillas que dio Galadriel a Sam y en medio de Hobbiton crece un árbol de Lothlórien que conserva la memoria de Valinor, la casa de los Valar y de muchos Elfos (p. 1339).

CONCLUSIONES

Hemos podido observar que la tríada de casa, intemperie y hospitalidad ocupa un lugar central en la trama de *El señor de los anillos*. Tolkien, un gran arquitecto narrativo, describe los hogares fundidos en espacios naturales como casas en las que los habitantes y los huéspedes devienen naturaleza, se vinculan a los elementos del entorno y potencian su creatividad. Estos personajes, aún en medio de las amenazas de la guerra, y de la hostilidad de enemigos ocultos y ojos vigilantes, logran acoger a viajeros y les brindan la posibilidad de avanzar poco a poco hacia el cumplimiento de sus objetivos. En el fondo, la hospitalidad permite que la trama avance y que la Tierra Media sea salvada de los intentos de la oscuridad por destruirla. Tal hospitalidad expande la casa de los hospedadores y hace sentir en el hogar a los huéspedes, mediante el recurso a la comida, la acogida, el fuego, el contar historias, las dádivas y regalos; además, transforma los parajes de la Tierra Media en un hogar de seres que pueden devenir con la naturaleza y celebrar la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breuer, I. (2022). “Un-zuhause-sein” y exilio. La experiencia de la soledad y singularidad del Dasein en su relación con el ser-con-otros y el mundo. *Studia Heideggeriana*, Vol. XI, 2022, 67-88.
- Carpenter, H. (1993). *Las cartas de J. R. R. Tolkien*. Barcelona: Minotauro.
- Day, D. (2021). *El mundo ilustrado de Tolkien*. Barcelona: Minotauro.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2022). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Lee, A. (2020). *Cuaderno de bocetos de El Hobbit*. Barcelona: Minotauro.
- López Verísimo, R. (2020). *El anillo único: influencias de la mitología nórdica en la obra de Tolkien*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mujica, H. (2008). *La casa y otros ensayos*. México: Vaso Roto.
- Mujica, H. (2014). *Del crear y lo creado 3. Prosa selecta*. México: Vaso Roto.
- Ricoeur, P. (2021). “La condición de extranjero” [traducción de M. Antonio Baeza]. *Revista Chilena de Semiótica*, 16, 104-114.
- Said, E. W. (2001). *Reflections on Exile and other Essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tolkien, J.R.R. (2007). *The Lord of the Rings*. London: Harper Collins.
- Tolkien, J.R.R. (2002). *Árbol y hoja*. Barcelona: Minotauro.
- Tolkien, J. R. R. (1990). *El hobbit*. Barcelona: Minotauro.
- Tolkien, J. R. R. (1984). *El Silmarillion*. Barcelona: Minotauro.



La música de los Ainur y el problema de la libertad

Recibido: 31 de octubre, 2023

Aceptado: 29 de abril, 2024

Por: Pedro Humberto Haddad Bernat¹, Universidad Juárez, Autónoma de Tabasco, México, Sociedad Tolkieniana, México, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5902-6227>

Resumen

El determinismo es la tesis que sostiene que en el mundo todo cuanto ocurre está preestablecido por las leyes que gobiernan el cosmos. Tal visión entra en conflicto con la existencia de la libertad y el albedrío, pues toda acción, decisión u obra humana estaría sujeta a las leyes que gobiernan el cosmos y determinan su proceder. De forma ineludible, ello impacta las prácticas de juzgar las acciones de otros y atribuir responsabilidades. Este conflicto es especialmente patente en el caso del mundo secundario de Tolkien, donde Eä es el producto directo de los designios de Dios preestablecidos en la Música de los Ainur. Este trabajo es un modesto repaso de estas cuestiones a propósito de la obra de J.R.R. Tolkien, y aspira a rememorar una concepción contemporánea de la cuestión del determinismo de manera que pase a ser un problema secundario.

Abstract

The Music of the Ainur and the Problem of Freedom

Determinism states that everything that happens in the world is previously established in the laws that govern the cosmos. Such a view conflicts with the existence of freedom and free will since every action, decision or human work would be subjected to the laws governing the cosmos, determined by them. This would also inescapably affect our conception of the human practices of judging the actions of others and assigning responsibilities. This conflict seems especially clear in the case of the secondary world of Tolkien, where Eä is explicitly designed by God and his will is set upon the world through the Music of the Ainur. This paper is but a modest review of these issues under the light of J.R.R. Tolkien's works and aims to recover a contemporary conception of determinism so that it becomes a secondary problem.

Pedro Humberto Haddad Bernat. La música de los Ainur y el problema de la libertad. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

determinismo; libertad; libre albedrío; responsabilidad.

KEY WORDS:

determinism; freedom; free will; responsibility.

¹ Profesor Investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Miembro de la Sociedad Tolkieniana de México y del Smial Daenmoth. Administrador del canal en Youtube, Instagram, Facebook y Tiktok de divulgación de la obra de J.R.R. Tolkien Haddadro. Contacto: pedro.haddad.bernat@gmail.com

Como es ampliamente sabido entre lectoras y lectores de *El Silmarillion* de John Ronald Reuel Tolkien (1977), el mito de la creación conforme a la tradición élfica nos relata que en el principio estaba *Ilúvatar*², padre de todo, y que primero creó a los *Ainur*, los sagrados (p. 3). Estos ejecutaron delante de él una gran música (pp. 3-5) y él la convirtió en una visión, en consecuencia, los *Ainur* fueron cautivados por la visión que se desarrollaba como una historia que vivía y crecía. Finalmente, *Ilúvatar* generosamente otorgó ser a esta visión, la infundió con la “llama imperecedera”³ y así nació *Eä*, el Mundo que Es (p. 8).

La Música de los *Ainur* (*Ainulindalë* en lengua élfica) se convirtió, entonces, en la historia del mundo habitado por los elfos, los humanos, los enanos, los Hobbits y demás criaturas nacidas en *Eä*. Se trata de una Música que es “como el destino” (Tolkien, 1977, p. 29).

Deseo colocar en el centro de nuestra atención justamente la idea de la *Ainulindalë* como destino. Si el desarrollo de todos los grandes acontecimientos en la historia del *Eä* está circunscrito a lo establecido en la Música ¿son las criaturas de *Arda*⁴ libres en verdad? Cuando, por ejemplo, Frodo en el Concilio de Elrond decide hacerse responsable de la carga de llevar el Anillo al Monte del Destino en las entrañas de Mordor ¿elige libremente o solo actúa conforme a los temas ejecutados en la Música?

En el mundo primario⁵, nuestro mundo, creemos que para cada fenómeno o hecho existe una explicación causal. Si, por ejemplo, todos los aparatos eléctricos de nuestro hogar repentinamente dejaran de funcionar, de

manera inmediata pensaríamos que esto es causado por una falla en el suministro de energía eléctrica. “Se fue la luz” quizás especularíamos o diríamos coloquialmente. Pero supongamos bajo este hipotético que salimos a la calle y nos percatamos de que en las casas de los vecinos todo marcha bien por cuanto hace el suministro de energía eléctrica. Pensaríamos, entonces, que la causa del “apagón” en nuestro hogar se debe a algún desperfecto, el cual quizá no se relaciona con la operación de la empresa suministradora. En consecuencia, llamaríamos, a un técnico para que verifique qué está ocurriendo y restaure las cosas al tiempo que nos señale la causa del problema.

Pero imaginemos ahora que el técnico, tras revisar de forma exhaustiva la instalación, nos dijera que *no hay causa*, que todo está bien con la instalación y su conexión con la fuente de suministro, y que la corriente eléctrica ha dejado de correr en nuestra casa. Adviértase que no hablo de que la identificación de la causa escapa a las destrezas y conocimientos del técnico, sino que simple y efectivamente no existe. El apagón ha ocurrido sin causa. Naturalmente, no estaríamos conformes con este diagnóstico, seguro lo consideraríamos absurdo (ridículo, incluso) y demandaríamos con vehemencia la indicación de una causa. En este mundo –alegraríamos– los apagones no ocurren “porque sí”. Algo debe causar el cese del suministro o paso de la corriente eléctrica en una instalación como la de una casa.

Pues bien, si tenemos ideas como que “en este mundo ni los apagones, ni ningún otro hecho ocurren sin causa”, entonces es razonable afirmar que creemos en algún grado o alguna forma en lo que históricamente la filosofía ha llamado *determinismo*. No es sencillo ofrecer una definición o concepción de este que satisfaga todos los apetitos intelectuales, pero –a grandes rasgos– es la tesis filosófica que sugiere que para cada efecto existe una causa, que no existen los “efectos incausados”, que para cada acontecimiento hay una explicación causal.

Ahora bien, que la causa sea cognoscible o, incluso, inteligible para los seres humanos es un asunto distinto. El determinismo se compromete con la existencia de la causa, no con que esta pueda ser conocida o comprendida por la inteligencia humana. Por supuesto, una versión más o menos estándar del espíritu científico de nuestros tiempos se sentirá inclinada a decir que, efectivamente,

2 El original en inglés dice así: *There was Eru, the One, who in rda is called Ilúvatar; and he made first the Ainur, the Holy Ones, that where the offspring of his thought, and they were with him before aught else was made.*

3 También llamada “fuego secreto”, se refiere a la potencia creadora de *Ilúvatar*, quien es Dios, omnisciente y omnipotente, en estos mitos.

4 “Arda” significa literalmente “el reino” y se refiere al sistema solar donde está ubicada La Tierra, el planeta, al que podemos referirnos como *Imbar*, que literalmente sería “la habitación”. Mientras *Eä* se refiere al cosmos, el universo donde se encuentran la materia y la energía, *Arda* remite al espacio dispuesto como hogar de los “Hijos de *Ilúvatar*”.

5 A partir de aquí recurriré a la dicotomía *mundo primario/mundo secundario* para distinguir entre la vida real y universo imaginario elaborado por J.R.R. Tolkien a lo largo de su obra literaria, respectivamente.



Engel Castro Richard

Nombre de la obra: "La puerta al mundo mágico de J.R.R Tolkien"
Técnica: Acrílico y acuarela

en el terreno de la naturaleza, en el campo de los fenómenos que ocurren dentro del orden y las leyes de esta, para todo hecho o acontecimiento existe una causa, la cual puede explicarse con las herramientas matemáticas y conceptuales que hoy poseemos, o bien, la ciencia de frontera se ocupará eventualmente de suministrarlas.

Por lo tanto, en este mundo –creemos– las tazas no se caen de los escritorios *porque sí*, sino que debe existir una fuerza causante de la caída. Los cuerpos celestes no se mueven *porque sí*, sino que hay fuerzas (como la gravedad) que provocan su movimiento. Los edificios no se derrumban sin razón, y las personas no se enferman ni mueren sin causa, sino que existen factores tanto internos como externos a sus cuerpos que nos permiten com-

prender sus condiciones y sus consecuencias. Todo lo que ocurre en el cosmos, en el ámbito de la materia y la energía, tiene una causa y podemos conocerla mediante las herramientas conceptuales que nos ofrece la ciencia. Si no podemos descifrar las causas de un fenómeno, la investigación científica habrá de abocarse a ello y, eventualmente, lo logrará. En este sentido, todo el universo es una gran masa determinística, una gran cadena de causas y efectos, y todo cuanto ocurre en él está prefijado por las leyes de la naturaleza, a cuyo conocimiento y comprensión aspira la labor científica. Como ocurre con el *Ainulindalë* en *Eä*. El destino de todas las cosas está determinado y predicho en La Música.

Hasta aquí, más allá de las muchas precisiones filosóficas o científicas que el amable lector o lectora podría aportar para perfeccionar el anterior planteamiento, quizás muchas personas coincidan con la idea de fondo: en el terreno de la naturaleza, tanto el mundo primario (el nuestro) como el secundario (el confeccionado en la obra literaria de Tolkien) funcionan de manera determinista. Sin embargo, la manera en que típicamente la tesis determinista es planteada por la filosofía va más allá del terreno de la naturaleza: se extiende hasta el terreno de la acción y decisión humana, con particular impacto en nociones morales como la de *responsabilidad*.

La tesis del determinismo no se limita a afirmar que el mundo opera conforme a leyes naturaleza que determinan los acontecimientos mecánicos y químicos, macrocópicos y microscópicos, sino que se extiende, y despierta especial interés, al ámbito de la evaluación moral, así como a la atribución de responsabilidades morales a las personas por las acciones y decisiones que toman. Estas, afirma el determinismo, también son parte de la gran cadena causal y están predichas desde antes de su ocurrencia.

Dicha extensión del determinismo ocurre también el hecho en el mundo secundario, en *Eä*, donde además sabemos que lo siguiente es verdad:

1. Existe *Ilúvatar*, es decir, Dios omnisciente y omnipotente. Él es el autor de La Música, aunque la ejecución la haya dejado en manos de los *Ainur*, y Él la conoce a plenitud, de principio a fin. Dice *El Silmarillion* que *Ilúvatar* habló a los *Ainur* y dijo:

Ningún tema puede tocarse que no tenga en mí su fuente más profunda, y nadie puede alterar la Música a mi pesar. Y quien lo intente, descubrirá que es sólo mi instrumento para la creación de cosas más maravillosas todavía, que él mismo no ha imaginado. (Tolkien, 1977, p. 5).

2. Los *Ainur* existen y, siendo los ejecutores de la Música, la conocen y comprenden más que ninguna otra entidad en el universo creado, pues se les otorgó la comprensión de un fragmento de la mente de Dios (Tolkien, 1977, p. 3). Si bien no son omniscientes (ni omnipotentes), son capaces de prever mejor que

cualquiera (con la obvia excepción de *Ilúvatar*) el destino del mundo. En especial, cuando razonan de forma colegiada y particularmente lo son los *Valar*, los espíritus más dotados y poderosos de todos los *Ainur* que se internaron en *Eä* en los albores del tiempo.

3. La Música de los *Ainur* predice el destino no solo de todas las cosas que hay en *Eä*, sino también de las criaturas, inteligentes o no, que allí habitan.

En el mundo secundario de Tolkien se da por verdadero la existencia de una voluntad suprema, que sus designios son conocidos en un grado significativo (aunque parcial) y que tanto la historia del mundo como las acciones de todas las personas que lo habitan están sujetas a esos designios. Si la *Ainulindalë* es el destino de todas las cosas y todas las criaturas en el Mundo que Es ¿existe la libertad en *Eä*?

El problema es, por supuesto, el de la compatibilidad del determinismo con el albedrío, es decir, con la libre agencia de las personas. De hecho, los dos principales “bandos” en el debate del determinismo en la filosofía contemporánea son precisamente rotulados como “compatibilistas” e “incompatibilistas”. Los segundos piensan que nociones como las de obligación, culpa o responsabilidad moral carecen de aplicación alguna si el determinismo es verdadero. Es decir, el determinismo –afirman– no es compatible con el albedrío y, consecuentemente, “las prácticas de castigo y censura, de expresar condena y aprobación morales, son realmente injustificadas” (Strawson, 1962, p. 1)⁶. En contraste, los primeros –los compatibilistas– consideran que esas nociones y prácticas no pierden su razón de ser aun si la tesis determinista es verdadera.

Tomás de Aquino en la *Suma Teológica*⁷ se pregunta, entre otras muchas cosas, si los seres humanos poseemos albedrío o carecemos de él. Justamente su primera línea argumental consiste en afirmar, con mucho sentido

6 Cabe advertirse que Strawson, en su célebre artículo *Libertad y resentimiento*, no habla de compatibilistas e incompatibilistas, sino de optimistas y pesimistas respecto del determinismo. Sin embargo, la interpretación dominante es que son equivalentes y de esa forma lo manejaré aquí.

7 Parte I, Cuestión 83, Artículo 1.

común y en línea compatibilista⁸, que la ausencia de albedrío haría inútiles “los consejos, las exhortaciones, los preceptos, las prohibiciones, los premios y los castigos” (p. 119). Todas estas son prácticas profundamente enraizadas en las relaciones interpersonales como las conocemos. En el corazón del debate acerca del determinismo –como parece de forma exitosa poner de manifiesto Strawson en su *Libertad y resentimiento*– no subyace tanto la preocupación acerca de si es verdad la tesis determinista como, en cambio, sí vemos la preocupación por preservar el sentido de esas prácticas, esenciales para la vida social como la comprendemos.

La manera en que comprendemos la evaluación moral y la atribución de responsabilidades a las personas por sus acciones y decisiones tiene en su base un acervo de actitudes reactivas y sentimientos morales. La cuestión es si convencernos de que la verdad del determinismo es capaz de modificar la manera como evaluamos moralmente a las personas y les atribuimos responsabilidades. ¿Es la verdad del determinismo capaz de modificar esa parte de nuestra humanidad constituida por las actitudes reactivas y los sentimientos que subyacen a nuestras formas de evaluación moral o, al menos, capaz de convencernos de que debemos trabajar en cambiarlas?

El resentimiento en contra de quien nos ha hecho el mal, el agradecimiento hacia quien nos ha hecho el bien, el reconocimiento hacia quien hace lo correcto, las prácticas de reprochar y encomiar, de incentivar y amonestar están en las relaciones interpersonales como las entendemos, tanto en el mundo primario como en el secundario. Después de todo, siendo J.R.R. Tolkien un nativo de este mundo primario, y a pesar de su potentísima y acreditada imaginación, no imaginó un mundo en el que la arquitectura de las relaciones interpersonales careciera de esos elementos. Este no es sino otro modo en que el mundo secundario es isomórfico con el primario, y preserva la sensación de coherencia que caracteriza nuestra experiencia de la realidad.

En *El Señor de los Anillos* (Tolkien, 1954, p. 953) observamos un caso particular de encomio y reconocimiento. Me refiero a la proclamación de los gondorianos en el Campo de Cormallen (a las que con frecuencia se une entre lágrimas los conmovidos y emocionados lectores)

cuando dicen cosas como: “¡Alabados sean! ¡Alabados sean los medianos, Frodo y Sam! ¡Alabados sean los portadores del Anillo con grandes alabanzas!” (p. 953). Desde la perspectiva incompatibilista esto es un sinsentido. Si el determinismo es verdad, no hay nada que alabar de las acciones de Frodo y Sam, pues todo cuanto hicieron no era sino lo que debía ocurrir. Pero qué experiencia tan triste y gris sería leer *El Señor de los Anillos* si lo hacemos desde esa óptica. Precisamente la réplica compatibilista es que tanto para nosotros en el mundo primario, como para los hombres en el Campo de Cormallen en el mundo secundario, las acciones de Frodo y Sam son excepcionales al grado de ser dignas del mayor de los encomios. Aun asumiendo como verdad que ellos actuaron dentro de un gran esquema determinista, en el estado de cosas en ambos mundos es tanto costosísima como materialmente inviable una reconcepción de las relaciones interpersonales en las que no existan tanto el sentimiento moral de admiración que presupone esta alabanza, como la práctica misma de alabar o encomiar grandemente a las personas que creemos han salvado al mundo.

En el mundo secundario de Tolkien el resentimiento, la admiración, el reproche, el encomio, etc. son parte fundamental de la experiencia de la lectora y el lector, son parte sustancial de la materia prima que este autor utiliza para enriquecer la experiencia de lectura. En los mitos y leyendas que conforman su obra literaria observamos castigos, reconocimientos, arrepentimientos, traiciones, lealtades, ternuras y crueldades. *Eä* está poblada por un sinnúmero de seres cuyas historias experimentamos como las protagonizadas por agentes, esto es, entidades dotadas de voluntad y libertad, en consecuencia, susceptibles de evaluación moral, propensas a ser objeto de nuestras actitudes reactivas (y las de los pobladores de ese mundo, naturalmente). Dichas entidades son grandes y pequeñas: desde las inteligencias más simples, hasta los seres más sabios y majestuosos.

En primer término, constatamos la agencia de los *Ainur* y, más en específico, los *Valar*, los poderes del mundo, los cuales se nos manifiestan como genuinas potencias demiúrgicas que ordenan desde las estrellas en los cielos, hasta las rocas, las plantas y los animales en la tierra (McIntosh, 2017, pp. 168-176; Tolkien, 1977, pp. 13-19). Entre estas potencias destaca la de Melkor, el *Vala*

⁸ Tomás explícitamente defiende en la referida cuestión 83 la compatibilidad del albedrío humano con la “causalidad divina”.

rebelde, quien originalmente fuera el habitante más poderoso de toda *Eä* (Tolkien, 1977, p. 63).

En “De Aulë y Yavanna”, segundo capítulo del *Quenta Silmarillion* (Tolkien, 1977, pp. 31-35), observamos lo que parece un notable ejercicio de la libertad dentro de este mundo secundario: Aulë hace a los enanos. En este pasaje, Aulë es *reprendido* por Ilúvatar, quien le cuestiona por realizar una acción que sobrepasa la autoridad y el poder que le han sido otorgados. Aulë como entidad creada carece de la llama imperecedera, por consiguiente, del poder para hacer de los enanos algo más que simples muñecos dependientes por completo de él. También observamos a un Aulë humildemente *arrepentido* que pide el perdón de Ilúvatar, quien, en su amor y misericordia, lo *gratifica* al infundir la llama imperecedera en estas criaturas y convertirlas en los seres independientes cuyo papel en la historia conocemos a lo largo del resto de la obra de Tolkien. Todo este pasaje (y otros muchos similares), diríamos pesimistamente desde la óptica del incompatibilismo, es carente de sentido toda vez que las acciones del Aulë no son sino parte del gran diseño de Ilúvatar.

También constatamos en los diversos pasajes agencias bastante menos potentes que las de los Valar, como las de los elfos, los seres humanos, los Hobbits y los enanos. En “El principio de los días”, primer capítulo del *Quenta Silmarillion* (Tolkien, 1977, pp. 23-30), se nos dice que *Ilúvatar* ama la Tierra y que es su designio que esta sea la morada de Elfos y Hombres. A los primeros los hizo las criaturas más bellas de entre los seres terrenales y las productoras de las mayores bellezas, reciben la mayor bienaventuranza dentro de Arda y el Don de la Inmortalidad que ataría sus almas al mundo, de manera que pueden existir en tanto Arda exista. En contraste, para los Hombres, *Ilúvatar* quiso que sus corazones buscarán siempre más allá de los confines del mundo y que no encontraran en él reposo. Les concedió, entonces, el *Don de la Libertad*, el amargo don de la muerte, es decir, la posibilidad de pasar solo brevemente por este mundo y que sus almas en verdad los abandonen cuando mueran sus cuerpos. Los humanos tendrían, se nos dice, la capacidad de modelar sus vidas entre los azares y fuerzas del mundo más allá, incluso, de la Música de los *Ainur* “que es como el destino para todo lo demás” (p. 29).

A continuación, se nos dice que *Ilúvatar* sabe perfectamente que los Hombres se equivocarán con frecuencia, confundidos por el torbellino de los poderes del mundo, y no aprovecharán sus dones de forma adecuada, por lo que dijo: “Ellos también descubrirán, llegada la hora, que todo cuanto hagan solo redundará, al fin, en la gloria de mi obra” (Tolkien, 1977, p. 29). Luego, por un lado, se se indica que los seres humanos no están sujetos a la *Ainulindalë* como el resto de criaturas, pero que igualmente están de forma constitutiva, esto es, por definición, sujetos al gran plan o diseño de Ilúvatar. ¿Significa esto que la *Ainulindalë* es solo un aspecto o una parte de los designios de Dios y, en concreto uno al que los humanos no están sujetos? Esto resulta un poco oscuro, pues, finalmente, lo que parece constatarse a lo largo de la obra de Tolkien es que los seres humanos también participan de los hechos de la Música (e.g., Frodo y la destrucción del Anillo Regente, seguida de la llegada del Dominio del Hombre en la Tierra Media y la partida de los elfos). La libertad que se les otorga es la de abandonar tras un breve lapso los círculos del mundo. No obstante, ese no es el tipo de libertad que el compatibilista quiere conciliar con el determinismo o que el incompatibilista considera irreconciliable con este. Sin embargo, el que esa libertad se les otorgue supone de la existencia de un designio superior que los sujeta.

Todos estos relatos en los que vemos a *Ilúvatar* intervenir o señalar sus planes y designios nos recuerdan que, según la Teología Natural, en el paradigma monoteísta propio de tradiciones como el judaísmo, el islam y el cristianismo, hay dos maneras generales en las que Dios⁹ tiende a obrar en el mundo: los milagros y la providencia. También se suele estimar que, de estas dos formas, Dios acostumbra más obrar mediante la providencia, pues ama la cosas que ha creado y prefiere tanto respetar su naturaleza como perfeccionarla antes que circunvalarla (Kreeft, 2005, p. 54). En otras palabras (y si se me permite la humorística analogía), Dios puede *programar* y *hackear*, pero prefiere confiar en la sólida programación antes que en el ingenioso *hackeo* para asegurarse el funcionamiento de las cosas. Siendo así las cosas ¿cómo puede ser compatible la libertad o albedrío con el *Ainulindalë como destino* o, en todo caso, la providencia de *Ilúvatar* como norma de la existencia en *Eä*?

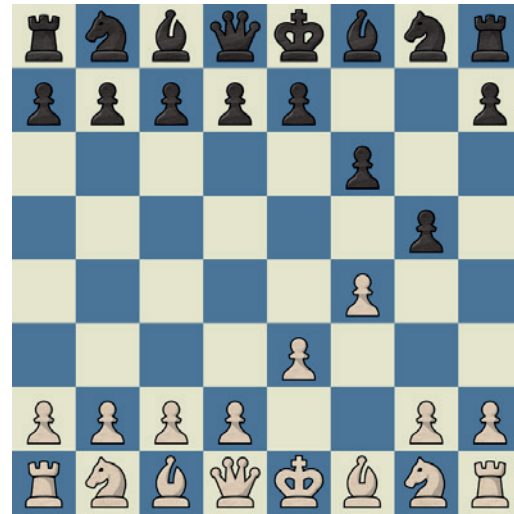
9 Si bien no se ha hecho explícito, es claro que, conceptualmente al menos, *Ilúvatar* es como el Dios cristiano.

Me gustaría introducir un tanto caprichosamente una suerte de analogía con el ajedrez. Una partida de ajedrez es un conjunto finito de pares ordenados de movimientos de quienes juegan (su primer componente es siempre el movimiento de las blancas y el segundo el de las negras), conforme a las reglas que brindan identidad a cada una de las 32 piezas utilizadas dentro del tablero de 64 escaques. Esta concluye con los resultados de: a) tablas (empate por acuerdo mutuo, por regla, imposibilidad de hacer más movimientos legales o imposibilidad matemática de realizar un jaque mate) o b) victoria/derrota (por rendición, desistimiento, abandono o por jaque mate). Por supuesto, esas reglas que brindan identidad a cada una de las piezas (i.e., cada pieza es definida no por su nombre o su apariencia, sino por su patrón de movimiento en el tablero) dan lugar a otro conjunto que es bastante más grande que el conjunto finito conformado por una partida de ajedrez, a saber, el conjunto de todos los movimientos posibles, esto es, el de todas las jugadas legales realizables en el tablero. Se calcula que la dimensión de ese conjunto es de aproximadamente un orden de magnitud de 10^{120} . Esto supera algo así como en 40 órdenes de magnitud la cantidad de átomos que se calcula existen en el universo (Wild, 2022). Esto revela que, por decir lo menos, en una partida hay muchas opciones disponibles para los jugadores. Un ejemplo de una partida muy breve de ajedrez es el siguiente:

e3, f6



f4, g5



Dh5#



Esta partida concluye con un jaque mate de las blancas en tres movimientos. Evidentemente, el segundo movimiento de peón de las negras del escaque inicial a g5 dista de ser la decisión más afortunada en la historia del juego. Era solo uno de al menos 19 movimientos posibles en ese momento inicial del juego, pero resultó ser el peor. La partida claramente era una dentro de un enorme acervo –un conjunto– de partidas posibles. En este sentido, su existencia ya estaba preestablecida de forma matemática y su ocurrencia era una posibilidad plenamente previsible. Las acciones de los jugadores se han ejecutado conforme a las reglas de movimiento de las piezas y fueron condicionadas por las acciones del rival. Pero todas esas acciones –esos movimientos de piezas– están

previamente calculados en el gran conjunto de todos los movimientos posibles. No hay ninguna novedad, ninguna creatividad en las acciones de los jugadores.

Cuando dos personas juegan ajedrez, experimentan la partida como un hecho novedoso. Por muy experimentado que sea un jugador y sin importar en cuántos miles de partidas haya competido en su vida, cuan prodigiosa sea su memoria y cuántas aperturas similares haya enfrentado, tarde o temprano se topará con un movimiento que abre un microuniverso de variantes nunca antes vistas. Esa ignorancia de lo que pasará, esa incapacidad de calcular todas las posibilidades y conocerlas antes de que se actualicen quizás es parte fundamental de la experiencia de toma de decisiones que emprende cada jugador. Esto porque las partidas se viven como nuevas a pesar de que son cada una la mera actualización de una posibilidad dentro de una finitud de posibilidades matemáticamente preestablecidas que parecen novedosas solo desde nuestra limitada perspectiva.

Pienso en la omnisciencia de Ilúvatar como en el conocimiento cabal de absolutamente todos y cada uno de los millones y millones tanto de movimientos como de partidas que pueden realizarse en el ajedrez. Pienso en la *Ainulindalë como destino* o la providencia de *Ilúvatar* como en una selección particular de los movimientos que conformarán una partida de ajedrez en extremo hermosa. *Ilúvatar* considera el juego mismo como algo digno de ser jugado y apetecido por su belleza, e invita a los seres por él creados a participar de esta. Naturalmente, él conoce a sus criaturas y sabe con anticipación todos los movimientos que los jugadores *de hecho* jugarán, y cómo cada una de sus acciones y decisiones serán tributarias tanto de la gloria como de la belleza de la partida al final. Quienes juegan llaman “libertad” a la experiencia de tomar decisiones en el insondable e ininteligible mar de los movimientos posibles, de hacer sus contribuciones a la partida con movimientos que consideran nuevos y creativos, a pesar de que son todos miembros del gran acervo ya predefinido o preestablecido por Dios, uno de los tantos elementos que pertenecen al conjunto enorme –aunque finito y conocido por completo sólo por Ilúvatar– de todos los movimientos posibles. La providencia es la suma de todas las contribuciones, de todas las decisiones.

El orden de magnitud del conjunto de todos los hechos, acciones y decisiones posibles en *Eä* es, sin más, incalculable para los habitantes del mundo secundario. Sin duda, se trata de un conjunto cuyo número de elementos es de un orden de magnitud apabullantemente superior a los 120 órdenes de magnitud del conjunto de jugadas posibles en ajedrez. La omnisciencia de *Ilúvatar* consiste en su cabal conocimiento de todos, así como de cada uno de esos hechos, acciones y decisiones posibles. Su providencia, manifestada por medio de la Música, es la gran coordinación de todas las cosas a efecto de que se desarrolle una versión o secuencia concreta, y particularmente bella de todos esos hechos, acciones y decisiones.

Arrojados en el torbellino de este inefable campo de las posibilidades lógicas, los seres y criaturas creados por *Ilúvatar* experimentan –quizá ilusoriamente– como libertad su incapacidad de prever todas las posibilidades y de advertir cómo sus acciones forman parte del todo. Después de todo, cada uno de estos seres y criaturas no tiene más que una comprensión parcial de la mente de Dios. Algunas entidades la comprenden más, otras menos, pero al final ninguna lo hace en modo mínimamente cercano a su totalidad. Ni siquiera los *Valar*. Pero, sin importar si los seres y criaturas se encuentran atados a la providencia, las prácticas de sentir resentimiento, manifestar reproche, encomiar, agradecer, y cualesquiera similares y conexas están enraizadas en su experiencia de existir, además, exhiben la naturaleza de tales seres y criaturas, *son* inherentes a ellos, a sus modos de ser.

Si se admite esto último, entonces quizá pueda aceptarse que es irrelevante si el determinismo es verdad. Si consideramos que las relaciones interpersonales, así como lo que, en su marco, creemos que nos debemos los unos a los otros son elementos *precisos y constitutivos de nuestra humanidad tal y como la conocemos y comprendemos*, es mínimo el efecto que puede surtir un convencimiento teórico como la verdad del determinismo para cambiar tanto esa concepción de las relaciones interpersonales como las prácticas que se desprenden de estas. Tomaría siglos transformar nuestra forma de vernos a nosotros mismos y a otros agentes, de manera tal que nos desprendamos de la proclividad a sentir resentimiento, agradecimiento, culpa, admiración, etc.

Los seres y criaturas que *Ilúvatar* creó parecen desde el principio, al menos según relata la tradición élfica, indi-

viduos cuyas relaciones suponen esa clase de sentimientos y prácticas, y poseen esa arquitectura. Aunque no es susceptible de duda que todo cuanto ocurre es parte del gran plan de *Ilúvatar*, no menos cierto es que las relaciones establecidas entre sus creaciones –tal y como son experimentadas y concebidas por ellas mismas– son preciosas y que su belleza es, al fin, tributaria del todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Aquino, T. (2014). *Suma Teológica Mínima. Los pasajes filosóficos esenciales de la Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Tecnos.
- Kreeft, P.J. (2005). *The Philosophy of Tolkien. The Worldview Behind The Lord of the Rings*. San Francisco: Ignatus.
- McIntosh, J.S. (2017). *The Flame Imperishable. Tolkien, St. Thomas, and the Metaphysics of Faërie*. Nueva York: Angelico Press.
- Strawson, P.F. (1962). “Freedom and Resentment”. Proceedings of the British Academy, vol. XLVIII. En L. Lecuona, *Cuadernos de Crítica 47*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tolkien, J.R.R. (1954). *The Lord of the Rings*. (2004, Nueva York: Houghton Mifflin Hartcourt).
- Tolkien, J.R.R. (1977). *The Silmarillion*. En C. Tolkien (Ed.) (2004, Nueva York: Houghton Mifflin Company).
- Wild, J. (7 de noviembre de 2022). *The Wild Project #155* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=oospxoH2BcI>



Simbología del mal en la Tierra Media de Tolkien

Recibido: 15 de diciembre, 2023

Aceptado: 29 de abril, 2024

Por: Joyzukey Armendáriz Hernández¹, Universidad Autónoma de Chihuahua, México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9791-8480>

Resumen

El presente artículo explora instancias que describen elementos de la identificación de la maldad en la Tierra Media, observados principalmente en *El Señor de los Anillos*, y en algunas secciones de *El Silmarillion* del autor británico J. R. R. Tolkien. La Tierra Media como elemento físico, es decir cartográfico, se convierte en un personaje en sí mismo que engloba ejemplificaciones de maldad especialmente a través de las Dos Torres y el Monte del Destino, que brindan profundidad al concepto que Tolkien percibe como Maldad. De forma adicional, la esencia de la maldad se distingue de mayor manera en personajes clave de estas obras, como Melkor, Saruman, los Nazgûl y Denethor al desarrollar tanto la desesperanza como la tendencia a la vacuidad, aunque también ejerce influencia en Frodo y Sam, al permitir en dos últimos, la resolución eucatastrófica y benéfica de la obra. Así, se pretende un acercamiento no exhaustivo, que propone una investigación más detallada.

Abstract

Symbology of Evil in Tolkien's Middle-earth

This article explores examples that describe elements in the identification of evil in Middle-earth, found mainly in *The Lord of the Rings* as well as in some sections of *The Silmarillion* by the British author J. R. R. Tolkien. Middle-earth as a location, meaning as a cartographic element, becomes a character itself that comprises examples to deepen Tolkien's conceptualization of evil, mainly in The Two Towers and Mount Doom. Additionally, the evil essence can be perceived more evidently in key characters such as Melkor, Saruman, the Nazgûl, and Denethor, as they develop both hopelessness and a tendency to emptiness, although it also influences Frodo and Sam by allowing in both the eucatastrophic and beneficent resolution of the play. Therefore, the aim is a non-exhaustive approach that proposes a more detailed investigation.

Joyzukey Armendáriz. Simbología del mal en la Tierra Media de Tolkien. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

Maldad, desesperanza, eucatastrofe.

KEY WORDS:

Evil, hopelessness, eucatastrophe.

¹ Joyzukey Armendáriz Hernández es Profesora Tiempo Completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México para materias de Literatura Inglesa Romántica, Medieval e Isabelina. Miembro del Cuerpo Académico Literatura y Cultura del Norte de México de la Universidad Autónoma de Chihuahua clave UACH-CA-146. Doctora en Filosofía por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha publicado diversos artículos de difusión e investigación en revistas locales, nacionales e internacionales. Es también miembro del Smial de Aglarond a través de la Sociedad Tolkienista de México. Contacto: joy_armendariz@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

La premisa esencial para el enfoque de este artículo es que la vida en la Tierra Media se tambalea entre la dimensión real y la de la eterna oscuridad. En Mordor, el suelo hierve gases que oscurecen el entorno y nada crece. Frodo y Sam sintieron esta vegetación espinosa al tratar de esconderse en recovecos de la planicie cercana al Monte del Destino (Tolkien, 1994b, p. 896). La descripción del lugar enfatiza el entorno oscuro, sin viento, rocalloso, como si estuviera en pausa, entre la vida y la muerte, similar al estado de los Nazgûl.

NATURALEZA DEL MAL: TIERRA OSCURA

En *El Señor de los Anillos* y *El Silmarilion*, la presencia del mal ocupa una dimensión física y espiritual simultáneamente. Este conflicto tiene su fundamento en la ideología teológica de la iglesia primitiva. La dualidad sobre la naturaleza del mal se asocia al conflicto del Siglo III para la conformación de el origen del satán y los libros de *La Biblia*.

La presencia del maniqueísmo ofrece una complicación a hora de definir la naturaleza del mal. Si el mal es una entidad separada del bien, entonces el bien, Dios en su concepto global, no es omnipotente. En el caso de que el mal existiese como un adversario de igual poderío que el bien, las complicaciones teológicas sobre la naturaleza de Dios se intensifican (Fraile, 1997, p. 349).

Por otro lado, asumiendo que el mal sea una ausencia del bien, como se conjeturó en oposición al maniqueísmo, entonces a mayor ausencia del bien, mayor presencia del mal. Esta postura, sin embargo, indicaría que el individuo posee ambas naturalezas y es dominado por alguna de ellas según su estado espiritual (Beuchot, 2013, p. 14).

En *El Señor de los Anillos*, este problema es muy notorio, pero en lugar de neutralizar una sobre la otra, ambas posturas se representan en los objetos o personajes que interactúan con el mal. Es decir, el anillo, el objeto que mejor representa la maldad, es en ocasiones maniqueísta y, en otras, subordinado a la voluntad de Frodo o cualquiera que lo porte. Por lo tanto, en esta sección pretendemos hacer una exploración sobre las instancias que muestran esto, para establecer la preeminencia de un

análisis espiritual de la obra y así tener un mejor entendimiento de la trama.

Sauron es el origen de la maldad en Mordor. Sauron, como araña, teje los velos de oscuridad a su alrededor (Tolkien, 1994b, p. 915). Esta idea especifica la naturaleza física de la maldad, es decir, la posiciona en una dimensión similar a la de la interacción humana. La maldad, en este contexto, es una materia maleable, es decir, ya existe en el entorno. La descripción de Frodo sobre la naturaleza del mal hace eco de lo mostrado en *El Silmarilion* con Melkor. Frodo indica que el mal no puede crear, solo puede parodiar lo creado. Únicamente distorsiona, de la misma manera que los orcos, que no fueron creados, son solo productos corruptos de los cuerpos élficos e inocentes en el inicio de los tiempos.

CARTOGRAFÍA

La tierra absorbe la vitalidad de lo poco que nace; un pequeño manantial, producto de alguna lluvia ligera está destinado a perecer una vez que llegue al suelo, ya que éste no produce fruto (Tolkien, 1994b, p. 899). Esta tierra, y todo lo que vive en ella, es traicionera. Incluso Sauron desconfía y moviliza sus tropas solo de noche (Tolkien, 1994b, p. 913). Le teme al viento de la madrugada que podría llevar el mensaje a los espías que merodean en sus fronteras.

En lugares cartográficamente más apartados de Mordor, la presencia de la maldad es menos obvia. Cuando Gandalf cruza las puertas de Isengard, parece como si la niebla se hiciera más espesa, por eso Gandalf la reprende, porque, aunque él puede continuar, es necesario que otros lo sigan también (Tolkien, 1994c, p. 542). Esta caracterización del entorno se puede comparar con el Canto VIII, Libro 1 de *La Reina Hada* (*The Faerie Queene*) de Edmund Spenser en la que el narrador describe el miedo a través de elementos sensoriales: “that heard that shrilling sound, But trembling feare did feele in euery vaine” (Libro 1, versos 28-9).

LUZ VS. OSCURIDAD

El mundo se oscurece debido a un elemento místico que simplemente sustrae la luz natural. Es decir, no se observan nubes oscuras ni alguna figura que se interponga entre la luz del sol y Gondor, sin embargo, todo cambia



Andrea Ramos Chinchilla

Nombre de la obra: Cuentos y relatos de sabiduría

Técnica: Claro oscuro con graffito

de tono “all things about were black and grey and shadowless; there was a great stillness” (Tolkien, 1994b, p. 783). Esta descripción contrasta con la de la comarca, en donde se observa gran cantidad de luz y vida que emerge de los elementos naturales. Esta descripción positiva también ocurre en el bosque de Lothlórien. Se correlaciona, entonces, esta idea con la opinión de Shippey sobre la naturaleza del mal como un elemento filosófico o maniqueo. La energía negativa afecta incluso la percepción de la emisión y recepción del sonido, como lo explica Merry: “but their voices no longer sounded clear and brave as they had seemed to Merry the night before” (Tolkien, 1994b, p. 784). Esto también lo repite Beregon, guardia de la ciudadela, quien repite “This is some device of his malice” (Tolkien, 1994b, p. 790), con lo

cual hace explícito que un ente emite la maldad a modo de herramienta para completar proyectos.

Otras referencias sobre la luz se presentan para establecer una confrontación directa con la oscuridad. La sombra que existe en la madriguera de la araña Shelob no disipa la luz, la atrapa (Tolkien, 1994c, p. 706). Esta naturaleza proviene de la misma esencia de Shelob, su madre fue Ungoliant, la araña que devoró toda la luz de los árboles en la Primera Edad. Su hambre no fue saciada, lo cual es una referencia indirecta a la naturaleza de la maldad. Ungoliant provenía del poder de Morgoth y, de la misma manera, fue consumida por su avaricia. El mal consume sin reflejar ningún ápice de luz.

Existen personajes que tienen función de símbolo y su presencia se torna metafórica en casi todos los casos. El mejor ejemplo son los Orcos. En esta sección nos acercamos al concepto de muerte que Tolkien dibuja como un elemento benéfico para ciertos grupos, pero obscuro para los enemigos. Los orcos son indignos incluso de su muerte, sus cadáveres están dispuestos a descomponerse porque no se usará leña nueva para quemarlos (Tolkien, 1994c, p. 532). Los cuerpos de los hombres de Rohan se sepultan, pero los orcos se dejan en un lugar alejado hasta que Gandalf sepa qué hacer.

Los buitres (*carrion-beasts*) no destrozan los cadáveres de los buenos guerreros, sino solo de los orcos, ya que esa es la naturaleza de su interacción (Tolkien, 1994c, p. 538). Esto se puede relacionar con la balada medieval *The Three Ravens* que termina con la frase: “God send such hounds, such hawks and such lemmen [to care for the fallen knight]” (Abrams, 1986, p. 385). El énfasis en este símbolo de Orcos es la decadencia que produce la maldad. La fortaleza física y el sometimiento de los Orcos son notorios, no obstante, la maldad siempre tiende a la corrupción y a la carencia de ayuda incondicional.

DOS TORRES DE MALDAD

En Isengard, la forma de la torre de *Orthanc*, se describe a través de la selección del lenguaje. *Orthanc* significa en élfico *Mount Fang* o Montaña Colmillo. En el lenguaje de la comarca, el significado se relaciona más con la mente astuta de los ancianos (Tolkien, 1994c, p. 541). *Orthanc* era un lugar que de forma débil halagaba la impresionante fuerza de Sauron reflejada en la torre oscura *Barad-dûr*. Sin embargo, Saruman fantaseaba que toda la sabiduría necesaria para formar *Orthanc* había emergido desde su interior, no obstante, permanecía como una copia infantil de Sauron.

El alejamiento que Saruman busca demostrar a través de la torre de *Orthanc* se observa de manera negativa. Pozzi explica que, en el proceso de la búsqueda de soledad, existen dos posibilidades para el individuo: una soledad horizontal, es decir, la distancia hacia las ciudades o los grupos sociales, y una soledad vertical, o el alejamiento en forma de columna, como de suspensión a lo terrenal (Pozzi, 2019, p. 38). En el *legendarium* de Tolkien, el personaje de Saruman es considerado un Maia, o un sier-

vo de los Ainur o ángeles creadores de la Tierra Media. Por lo tanto, su labor debe ser congruente con los planes de instauración de la bondad y la lucha en contra de la maldad. Sin embargo, existe una transformación negativa que se gesta desde los eventos narrados en *El hobbit* sobre la ambición de Saruman.

Saruman es el líder de los guías espirituales enviados a la Tierra Media, su conocimiento y poder sobrepasan a los de sus pares. Es justo esta vanagloria la que se asemeja a la sentida por el mismo Sauron para querer dominar a todos los seres creados. En la mente de Saruman, esta dominación será por supuesto benéfica, lo que enfatiza su mentalidad de opresor. De esta manera, se establece en la torre *Orthanc*, en el territorio de Isengard el cual colinda con los reinos de los hombres, Gondor y Rohan. Según Pozzi, esta separación del suelo puede representar un rechazo al mundo, lo cual se refleja en Saruman.

Durante los ataques de los Ents, se percibe que *Orthanc* posee una protección mística maligna. *Orthanc* está protegida por una magia antigua, así que las piedras lanzadas por los ents a la torre realmente no pueden dañarla. La torre, no obstante, sí ataca; un ataque certero en contra de los ents es el fuego (Tolkien, 1994c, p. 554).

Aunque *Orthanc* fue concebida desde un inicio como una ejemplificación del poder de Saruman, por lo tanto, designada desde su origen, otros lugares cayeron bajo las conquistas de los enemigos. Minas Ithil, antigua fortaleza humana, cayó en los ataques de Sauron y se transformó en Minas Morgul, la cuna de los Espectros del Anillo (Tolkien, 1994c, p. 677). Faramir indica que Minas Morgul es “a place of sleepless malice, full of lidless eyes”, para hacer explícita la constante vigilancia y posición estratégica de este punto en los designios militares de Sauron. En su origen, Minas Ithil reflejaba la torre de Minas Tirith como almenaras de paz y seguridad.

Ahora que está dominada por la maldad de Sauron, Minas Morgul se describe como un lugar del cual emana una luz pálida que falla en su intento de iluminar, esto en comparación con la antigua torre de Minas Ithil. La etimología de Minas Ithil en sindarin significa “torre de la luna”, la cual describe una luz intensa, pero subordinada a la luz brillante del sol. En cambio, la luz actual de Minas Morgul es cadavérica, “corpse-light, a light that illuminated nothing” (Tolkien, 1994c, p. 688).

Frodo es atraído por una energía indescriptible al observar la torre de Minas Morgul. Parecía haber entrado en la dimensión de la oscuridad en la que es despojado de toda voluntad. Ahí, es el anillo el que urge físicamente al hacerse más pesado en la cadena que lo lleva. Cuando Frodo logra vencer esa atracción, pierde todo sentido de ubicación, una oscuridad lo rodea (Tolkien, 1994c, p. 689).

MONTE DEL DESTINO: ESPERANZA DEL FIN DE LA MALDAD

Uno de los lugares centrales en la trama es el que dio origen al Anillo Único. El Monte del Destino siente la amenaza y duerme intranquilo. Orodruin, nombre en sindarin que significa *la montaña en flamas*, hace erupción nuevamente. Sauron había forjado aquí el Anillo Único durante la Segunda Edad. También se le conoce como Amon Amarth, que se traduce como Monte del Destino, según el lenguaje común de Gondor (Tolkien, 1994b, p. 1012). Su personificación refiere a un odio de la misma naturaleza por su existencia: “[molten rock]...would... lay like twisted dragon-shapes vomited from the tormented earth” (Tolkien, 1994b, p. 879). Las fraguas que llevan a su centro se llaman *Sammath Naur*, una etimología en *Quenya* que hace referencia a estas cavernas dentro del volcán, o *Cracks of Doom*, el nombre en inglés es Mount Doom. Es en este lugar donde Sauron forjó el Anillo Único, y donde Sam y Frodo buscan destruirlo.

Según Hammond y Skull en *The Lord of the rings: A reader's companion*, se indica que *Cracks of Doom* proviene del uso fonético de la expresión *crake of doome* usada en Macbeth para hacer referencia al sonido intempestivo que anuncia el fin de todas las cosas (2008, pp. 616-9; Shakespeare, 1969, p. 861).

La montaña misma se infunde de poder cuando Frodo, ante la inhabilidad de destruir el anillo, se apropia de él (Tolkien, 1994b, p. 924). En este momento, Sauron entiende el engaño al que ha sido sujeto, la distracción de Aragorn es revelada ante su avaricia y, así, se consume en ira. Aún está inhabilitado para moverse en el plano físico, su esencia está atrapada en la torre de Barad-dûr, pero su deseo se arrastra al anillo, entonces los Nazgûl redirigen su vuelo para tratar de recuperar el Anillo, que ya es visible en la dimensión de maldad debido a la falla de Frodo (Tolkien, 1994b, p. 925).

Cuando Frodo forcejea con Gollum en la boca del Monte del Destino y finalmente el anillo es destruido, Sauron es despojado de toda conexión física y espiritual con los entornos de la Tierra Media. Su esencia es inmortal y debe regresar a las cámaras de Eru Ilúvatar, para así recibir justa retribución a su desvarío.

SÍMBOLOS COMO PORTALES DEL MAL

El fundamento mitocrítico de la obra yace en la presencia de símbolos que son portales de significados. En las manifestaciones de maldad, siempre existe un símbolo que da apertura al mal. En Isengard, donde aún no se revelan las verdaderas intenciones, una enorme roca tallada con una mano blanca no puede evitar indicar cuál fue su autor: Saruman (Tolkien, 1994c, p. 540). Las rocas en el contexto anglosajón establecen sitios sagrados, fronteras y lugares de batalla a modo de memorias.

La misma naturaleza percibe la presencia de la maldad y esta percepción se vuelve tipológica para el establecimiento de las diferentes eucatóstrofes de la saga. Una sombra más negra que la noche acecha a la Comunidad antes de llegar a Isengard. Es un misterio y produce temor, pero no provoca daño (Tolkien, 1994c, p. 539). Es solo un observador, lo cual indica que tiene cierta voluntad propia. Bárbol dice: “For the world is changing I feel it in the water, I feel it in the earth, and I smell it in the air” (Tolkien, 1994b, p. 659), lo que también se añade al argumento maniqueísta de la saga al hacer explícita una presencia que actúa como adversario.

Sin embargo, lo anterior es conflictivo con la opinión de Tolkien, quien expresa que en su obra no existe el mal absoluto. Tanto Melkor como Sauron fueron seres angelicales, atraídos a la lujuria de la dominación de otros (Carpenter, 2000, p. 243). Sauron deseaba ser un rey divino, por lo tanto, su deseo es subyugar a todos los seres. En el *legendarium* de Tolkien, el dios único, Eru Ilúvatar, tiene la adoración de los Ainür, luego los Valar, Maiar, Eldar y Edain. Ellos construyen las historias que se contarán a las generaciones por venir. Es precisamente esto lo que Sauron anhela, por lo tanto, el deseo corrompe su corazón poco a poco, hasta que no hay otro destino más que la desintegración total.

EL ORIGEN DEL MAL EN EL LEGENDARIUM

Una cualidad que Tolkien trabaja en diferentes personajes es que sucumben a líneas de fuga de los parámetros establecidos como orden. El primero es Melkor, uno de los Ainür que compartieron eternidad con Eru Ilúvatar. Melkor no quiso participar de la melodía del conjunto de los otros Ainür y prefirió discordar cada vez con mayor volumen en abierta rebeldía. Melkor vislumbra una posibilidad de ser diferente al conglomerado, y la tomó; aunque Eru indicó que esto también era parte de su plan, era un plan velado para todos. Para Tolkien, el concepto de maldad se asocia a la naturaleza de Melkor de manera similar a la naturaleza del satán bíblico.

En *El paraíso perdido*, Milton (2000) hace explícito que las acciones que el satanás va a cometer son permitidas por Dios para enfatizar la gracia y la infinita bondad que provendrán de Él. Como resultado, el satanás recibirá un triple castigo de confusión: el primer momento sucede en su rebelión inicial; el segundo, en la guerra que comienza justo después de la caída y antes de su transformación en serpiente; y la tercera y final, durante la segunda venida del Hijo de Dios.

Los ángeles caídos y el satán no pueden arrepentirse porque sus intelectos han sido oscurecidos, y se encuentran en una espiral descendente o vagando por laberintos interminables donde no se obtienen conclusiones certeras, donde se adentran en una argumentación filosófica que solo encanta o excita una esperanza falsa. Sus intelectos ya no son iluminados con la revelación de Dios, esto se vuelve visible al encontrarse en un lago de fuego oscuro que ya no emite luz.

Dante (1844, p.59) rescata esta misma idea en el Canto 3 del *Inferno* en el que indica que estos habitantes del infierno han perdido el buen intelecto. Milton (2000) explora este entenebrecimiento de su intelecto, el cual debilita su voluntad ya que la ‘razón sugiere la decisión’ (pp. 56-57). C.S. Lewis, en su prólogo al *Paraíso perdido*, explora la imposibilidad de estos seres espirituales al enfatizar que ya no tienen decisión porque han decidido no tenerla. Como también lo menciona Tomas de Aquino en la *Summa Teologica* (1973): el rechazo a Dios se define por la imposibilidad de someterse a sus mandamientos. Sin embargo, como lo menciona Milton, la mayoría de los ángeles caídos también son semejantes

a los seres que habitan el infierno de Dante, pues realizan las mismas acciones sin fin, suben rocas y montes, o a pleno vuelo circulan como en espiral descendente, sin propósito. Sus acciones son inútiles, lo cual es una parodia de las actividades majestuosas que realizaban en el cielo (Anderson, 1993, p. 443).

La diversificación de la esencia de maldad se observa en otros personajes que poseen un eco mayor de referencias numéricas. La cifra 432 al sumar sus partes da como resultado el número nueve. Este posee un encanto místico por las diversas asociaciones y patrones que es capaz de formar. Se convierte entonces en otra señal del orden que existe en el universo, un orden secreto. Aunque esta descripción es positiva para Campbell (2017), se permite la interpretación sobre el uso del número nueve en el universo de Tolkien, las asociaciones son más negativas que positivas.

El número está representado principalmente por los nueve jinetes Nazgûl, o los hombres que recibieron un anillo por parte de Sauron, cegados por su avaricia, y los cuales fueron arrastrados a la oscuridad. El énfasis está apegado a lo oculto, a lo que no se puede percibir, a aquello que se encuentra en unión con el universo y con todas las cosas, pero no es posible observar. Este énfasis proviene de la unión que tiene Sauron con estos seres, los cuales reproducen también el deseo de poseer el anillo, y muestran una sed insaciable de poder y dominio. Así, el mito del simbolismo del número nueve se reformula dentro de un universo fantástico.

MELKOR

En el *legendarium* de Tolkien se hace referencia a Melkor, posteriormente llamado Morgoth. En *El Silmarillion*, como ejemplo de su rebelión, Morgoth comparte su poder para la desviación de varias criaturas de la Tierra Media. Los dragones, balrogs, arañas y orcos son ejemplos de esto. Su poder estaba diversificado en muchas criaturas. Sauron, por el contrario, se unificó en un solo objeto, esa fue su fortaleza y, de igual manera, su pérdida.

Melkor decidió bajar, junto con otros Ainür, a Aman a completar el propósito de Eru comunicado a través de la música del inicio en *El Silmarillion*. Estos Ainür, al bajar a Aman, se convirtieron en Valar. Los Valar reorga-

nizaron el caos de Eä según el pensamiento de Eru. Sin embargo, Melkor en su rebeldía buscaba destruir todo lo que los Valar crearon armónicamente en la Tierra Media.

Durante la primera edad, ambos bandos se enfrentaron en una interminable batalla de creación y destrucción respectivamente. Los relatos se incluyen en *El Silmarillion* y describen los elementos de la naturaleza que despertaban a la vida a través del canto de Yavanna, grandes árboles y plantas hermosas. Cuando aparecían, eran destruidas por la ira de Melkor.

Lo anterior incitó las grandes batallas de los Valar de la primera edad, y debido a que toda la naturaleza provenía de la mente de Eru Ilúvatar y era formada a través de los esfuerzos de los valar, era poco probable que parte de la naturaleza atacara a quienes les habían dado vida. Entonces, Melkor decidió usar su misma esencia para la corrupción de seres como monstruos inimaginables. En esta era es que la gran araña Ungoliant aparece, y para darle cada vez más poder, Melkor debe renunciar a sí mismo y verse en ella. El argumento indica que se posee una cantidad limitada de esencia, la cual se reduce cada vez que se da vida a algún ser obscuro.

Lo anterior también se refleja en el relato de *El Señor de los Anillos* en el fundamento principal de la creación del Anillo Único y la continuación de la naturaleza del mal en el personaje de Sauron. En tal objeto, Sauron deposita toda su maldad y une su esencia a él. De esta manera, el anillo ejercerá su voluntad a través de la red de los otros anillos creados y se conectará a la voluntad de su creador. Sauron es un Maia, como Gandalf y Saruman, por lo tanto, puede adoptar cualquier apariencia que desee. Cuanto mayor territorio cartográfico se recorre en la Tierra Media, más explícito es el poder que tiene el anillo, pues actúa como un personaje en sí mismo.

NAZGÛL

El rango que sigue a los Orcos se establece en los Nazgûl, o los Espectros del Anillo. La transición que un ser experimenta al encuentro de un Espectro del Anillo y su Nazgûl es un momento de terror absoluto. Estos espectros del anillo deambulan entre la dimensión de los vivos y los espíritus, especialmente la dimensión eterna de Sauron. Cuando se encuentran a un ser vivo, su energía es como un agujero negro, como el hambre de las

arañas Ungoliant y Shelob, succionando luz, atrapándola en un entorno gris inamovible. Lo anterior proporciona otra característica de la maldad que es el agotamiento del recurso, de cualquier origen.

El Rey Brujo, líder de los Nazgûl, articula un mensaje casi al final de la saga, lo que enfatiza su naturaleza silenciosa en todos los momentos que se presenta. Su lenguaje es arcaico, con lo que simboliza su pertenencia a una edad anterior. El uso de los pronombres *thee/thou/ thy* indican esta atemporalidad que existe en su oscuridad (Tolkien, 1994b, p. 823).

El momento que mejor información nos brinda sobre el Rey Brujo es la Batalla de los Campos de Pelennor. El Rey Brujo está confrontando al guerrero que se ha interpuesto entre su bestia y el Rey Théoden. Su mensaje es una amenaza por la interferencia ante tal momento y ejemplifica el estado en el que él mismo se encuentra como consecuencia del poder oscuro. El Rey Brujo indica que la bestia, identificada en ocasiones como el Nazgûl y que a la vez caracteriza a Sauron, raptará al que se interpone y lo llevará a los confines del universo, más allá de la oscuridad, más allá del vacío, donde ya no existe el cuerpo, donde tampoco hay barrera entre el “*Ojo sin Párpado*”, y aquel desvalido y desnudo (Tolkien, 1994b, p. 823). Con este mensaje habla de la naturaleza de estos Espectros del Anillo, como seres que existen más allá de los confines del universo, pero están asolados por el fuego que nunca cesa.

Los subordinados de Sauron parecen estar despojados de toda voluntad. Ahora que Saruman está preso en Orthanc, Gandalf lo describe como un animal salvaje, para indicar el enojo que se muestra, así como la falta de raciocinio (Tolkien, 1994c, p. 563). No obstante, esta cualidad del despojo de la razón o, mejor dicho, del engaño a la razón es más visible a través del Anillo. Este contiene todo el poder de Sauron, por lo tanto, funciona como una extensión de sus designios. En *El Silmarillion* se indica que Sauron vertió todo su poder en el anillo, entonces, no es que el anillo tenga identidad propia, sino que es una extensión corpórea y energética del mismo Sauron, es su intento por omnipresencia. Esta delimitación, por lo tanto, entra en conflicto con la frontera maniqueísta mayormente expresada.

FRODO EN LA DESESPERANZA: TENDENCIA DE LA MALDAD

Frodo experimenta una evolución en cómo concibe el propósito que debe cumplir. En el segundo volumen de *Las Dos Torres* (1994c, p. 590), se incluye una perspectiva de lo anterior: “I wonder, said Frodo, it is my doom, I think, to go to that shadow”, en el cual se percibe la deducción de Frodo sobre ese propósito ineludible. Frodo comienza a reconocer que ambas fuerzas, la que lo impulsa a cumplir el viaje, determinada como benéfica o salvadora, y la que lo atrae al Señor Oscuro, establecida como maléfica o condenatoria, inciden en su comportamiento.

Reconoce también que ha postergado la decisión que rescataría a los otros del acercamiento a esta condenación, de la cual él no podrá escapar; sin embargo, no existe justificación para que los demás se agreguen como mártires en este proceso. Advierte que debió alejarse hace tiempo y que postergar este momento entrelaza aún más los destinos condenatorios de los miembros de la Comunidad del Anillo.

Frodo entonces se encuentra en una envergadura donde avanzar es lo único posible. Avanzar, incluso con la presencia de complicaciones, se constituye en un elemento místico que se traduce en la fortaleza que le anima, a pesar de las vicisitudes, de continuar a su meta. Esta fortaleza pudiese provenir del doble origen benéfico o maléfico, lo cual constituye el proceso de transformación de Frodo como héroe paradójico, por lo tanto, mitológico.

Frodo hace explícita la necesidad de completar su tarea, incluso a expensas de Faramir, ya que el resultado no solo es el oprobio, sino la destrucción de lo último que representa el liderazgo humano: Minas Tirith en Gondor. Si Frodo es irresponsable con su tarea y Faramir asume que puede blandir el poder del anillo para su beneficio, entonces Minas Morgul tendrá una hermana gemela, al mirarse fijamente en el horizonte, ambas serán devoradas por el enemigo: sin vida (Tolkien, 1994c, p. 677).

Después de que Frodo es atacado por Shelob, Sam se pone la cadena que carga el anillo y siente una fuerza que lo intenta doblegar, pero él está fortalecido por su soliloquio previo de lealtad a Frodo (Tolkien, 1994c, p. 716). También lleva el vial de Galadriel, enfatizando

nuevamente la intensidad de la luz que emana al sentir la esperanza en el corazón del portador. Sin embargo, Sam ya no sentía esperanza, por eso dejó a Frodo, asumió su muerte de manera racional (Tolkien, 1994c, p. 723). Implícitamente, creía en el fondo de su corazón que no todo estaba perdido. El exterior también es oscuro, y como la descripción de la madriguera de Shelob, es un entorno que succiona luz para atraparla. Aún decidido a avanzar, Sam no sabe ni por dónde comenzar.

Sam ha entrado en la dimensión del anillo, en la que se siente desprotegido y completamente visible a Sauron. Se siente deambular no como espíritu, sino como una pesada roca que cruje al avanzar (Tolkien, 1994c, p. 717). El anillo se siente como fuego. Lo anterior es similar a las descripciones medievales del entorno infernal, especialmente las de Dante Alighieri. En *Inferno*, Dante explora las dificultades que las almas en pena deben soportar. En casi todos los casos, la imposibilidad de movimiento es un común denominador, desde la invisibilidad producida por la aguanieve que convierte el suelo en lodo, pasando por los aquellos llenos de orgullo sepultados cabeza abajo, y finalmente el mismo satán congelado en el centro del infierno (Anderson, 1993, p. 395). No hay fuego en estos infiernos, la carga es precisamente la imposibilidad de escape.

El anillo provoca una carga, pero entrega instantes de engaño que provocan una apertura mayor en el portador, así, mayor daño. Este último es el engaño completo, ya que el portador asume tener control, no obstante, el anillo siempre busca regresar a Sauron. Sam experimenta una transformación lingüística a partir de portar el anillo. Es capaz de entender los lenguajes de los orcos (Tolkien, 1994c, p. 717). Su análisis es que posiblemente era capaz de entender la intención y luego traducirla a su propio idioma. De nuevo, este análisis es interno, Sam está conociendo este mundo y sus implicaciones, y todo es nuevo para él.

Debido a esto, Sam está tentado a usar el anillo para escapar de los orcos. El engaño que produce el anillo refleja la ideología que Sam tiene sobre el poder. Se le presenta la imagen de Sam como líder, aquel que destruye la torre de Barad-Dûr, pero su imagen cambia rápidamente para ser aquel que puede hacer florecer el estéril valle de Gorgoroth y cubrirlo de flores y frutos (Tolkien, 1994b, p. 879).

Esto da la impresión de que el anillo ofrece la tentación de lo que el corazón desea. Después de la guerra, Sam tiene dos deseos, uno es volver a la comarca a su labor de agricultor y el otro es saber si su poni regresó a Bree después de dejarlo libre en las puertas de Moria.

Frodo retoma la participación protagónica en estos capítulos finales, ya que su destino está ligado al destino del anillo. Al recorrer la cartografía de la Tierra Media, no solo su cuerpo se ha desgastado, sino su voluntad de completar la tarea también. Esto responde al deseo del anillo de ser recuperado, por lo tanto, es el freno físico que se impone en el frágil cuerpo de Frodo. Sin embargo, es también la personalidad de engaño de Sauron, quien está ligado al anillo y susurra maleficios, aunque no pueda observar directamente a Frodo a menos que este se ponga el anillo (Tolkien, 1994b, p. 907).

Sauron es la voz del desánimo, la voz que resuena en lo que se percibe de Mordor, la inhabilidad de existir, el no movimiento. Frodo no ha podido resistir a tan continuo mensaje. Cuanto más se acerca al Orodruin, más notoria es la malicia presente, pues el velo que separa estas dimensiones es más ligero, pero cada vez más oscuro. Frodo parece haber cruzado ya ese lindero y camina confuso, ahuyentando a esas visiones fantasmales que no son percibidas por Sam. Frodo confiesa a Sam, cuando están más cerca de Orodruin (Tolkien, 1994b, p. 916), que su falta de conexión sensorial en el mundo real se debe a su cruce a la otra dimensión, al confirmar que ya no es necesario portar el anillo para ver a Sauron envuelto en una rueda de fuego (Tolkien, 1994b, pp. 914-16).

Sam, por el contrario, mantiene en su mente los verdes campos de la Comarca y las caras de aquellos que ama. Los recuerda a todos por nombre (Tolkien, 1994b, p. 913), argumento que enfatiza el rol filológico de Tolkien sobre todo lo que existe, incluso en este mundo secundario. Duda del motivo de Gandalf al enviar a Frodo a una misión que carecía de esperanza para regresar a salvo. Mantiene también cerca de su corazón las semillas que Galadriel le ha regalado, las cuales, a modo de objeto místico, le han infundido una esperanza de crecimiento que él mismo es incapaz de eliminar (Tolkien, 1994b, p. 917).

Frodo ha hecho todo lo que ha podido y no existe más fortaleza en él. En las fraguas del Orodruin, asume su

voluntad: no quiere destruir el anillo (Tolkien, 1994b, p. 924). Este convencimiento es un efecto natural del poder de este objeto, el mismo que ha ejercido en todos sus portadores; la tipología del momento hace referencia a Isildur y su inhabilidad para destruir el anillo en este mismo lugar. Este evento también enfatiza la eucatástrofe mayor, el anillo siempre ejerce el mismo comportamiento, lo que le sucede a Frodo no es sorpresa.

Existen otros elementos que se han agregado a esta nueva tela que ayudarán a revelar un desenlace diferente; son Sam, Gollum e incluso Aragorn, el príncipe Imladris, Éomer y Gandalf peleando en la Puerta Negra. Todos ejercen sus voluntades como parte de una luz fragmentada que se percibe en múltiples colores, pero provenientes de un solo haz. Incluso Frodo es parte de este colorido despliegue y es necesario que su comportamiento sea de esta manera para que el resto de los eventos tomen el lugar asignado. Nadie es capaz de destruir el anillo, ni siquiera Gollum, quien prueba que es necesario un accidente de aquel que ya ha sido despojado de toda voluntad para que el anillo caiga al fuego del Orodruin. Frodo no siente esperanza, solo desesperación (Tolkien, 1994b, p. 929). Sam lo rescata y le obliga a seguir caminando hasta que ambos pierden la consciencia y son rescatados por las águilas.

Así se revela el componente más importante de la maldad: la desesperanza. Para ejemplificarlo, veamos la expresión que Denethor usa para interactuar con Faramir y culparlo por la muerte de Boromir, la cual resuena como una frase de Shakespeare: “Stir not the bitterness in the cup that I mixed for myself... have I not tasted it now many nights upon my tongue, foreboding that worse yet lay in the dregs?” (Tolkien, 1994b, p. 795). Denethor está consciente de sus decisiones y teme más al resultado que aún está por llegar.

Denethor muestra la voluntad de permanecer en el dolor aun cuando el final se percibe mucho más terrible, porque ha interactuado con Sauron a través de la palantir. De esta manera, Sauron lo engaña para que percibiera el fin de todas las cosas y le muestra una visión mucho más pesimista que la realidad; Sauron ha instalado una desesperanza y Denethor no busca luchar, sino morir en su posición. Esto niega su lealtad a los reyes de antaño, por lo tanto, al Retorno del Rey, lo cual muestra una inhabilidad para la lealtad, faceta que también Saruman mostró.

Denethor sube a la torre y tiene una interacción secreta con alguna entidad desconocida. Una cierta luz pálida se percibe desde las ventanas, lo que también contrasta el espectro completo de un haz de luz benéfico (Tolkien, 1994b, p. 803). Esto se revela cuando Faramir está a punto de ser quemado vivo y Gandalf intenta impedirlo (Tolkien, 1994b, p. 835).

Inicialmente, Denethor no usaba la palantir al reconocer la dificultad de enfrentar a Sauron, pero poco a poco fue cayendo en confusión, hasta ser completamente engañado. Gandalf confirma esto cuando revela que Sauron es siempre quien controla la imagen que las mentes débiles perciben a través de la palantir (Tolkien, 1994b, p. 860). Denethor poco a poco pierde el espíritu de valentía que se necesita para enfrentarse al Señor Oscuro.

Gandalf explora la naturaleza de la maldad en la caracterización de Denethor. El mal es un fuego que consume, una oscuridad que se extiende, hasta que finalmente sofoca todo alrededor (Tolkien, 1994b, p. 796). Tolkien trabajaba esta personificación en *El Silmarilion* con la araña Ungoliant y su deseo de consumir todas las cosas buenas. Después de su gula, solo permanecía la oscuridad, pero el deseo de la araña no podía ser saciado.

CONCLUSIÓN

El mal tiende a la corrupción de todas las cosas, entendida esta como destrucción. La eucatástrofe final es que incluso si Sauron fuese victorioso, en el final de los tiempos, su misma maldad lo destruiría. El mal es permanente y provoca sufrimiento. La maldad no tiene dirección en sí misma, es una entidad que se desparrama sin control. No obstante, así como fue explicado en el *Ainulindalë* (la música de los Ainür) la maldad sirve a un propósito benéfico mayor que se develará en el proceso de los tiempos. Un ejemplo se observa en la manera que los Rohirrim, guiados por los Woses, tratan de pasar desapercibidos y la oscuridad del terreno les ayuda como una capa de invisibilidad (Tolkien, 1994b, p. 816). Incluso Gandalf percibe que Gollum, aún en su maldad, tiene un rol que debe cumplir para que la tarea de Frodo sea exitosa (Tolkien, 1994b, p. 797). Con todo en contra, Sauron, eucatástroficamente, es derrotado el 25 de marzo de la Tercera Edad (Tolkien, 1994b, p. 931).

Incluso después de la victoria, Tolkien expresa a través de Frodo que el mal es ineludible y cumple un propósito mayor. Frodo no puede recuperarse de su misión. Como aniversario de la derrota de Sauron en cada marzo 25 o recordatorio de su herida en la Cima de los Vientos en octubre 6, Frodo experimenta el dolor y la confusión de nuevo, como si no le hubiera sido posible escapar (Tolkien, 1994b, p. 1001). Esto enfatiza aún más la tipología presente en el *legendarium* sobre el rol del mito en el entendimiento de eventos pasados, presentes y futuros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams M. (1986). *The Norton Anthology of English Literature: volume 1*. New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Alighieri, D. (1844). *The Vision, Or, Hell, Purgatory, and Paradise*. Londres: Hurts & Co.
- Anderson, R. (1993). *Elements of Literature, Sixth Course: Literature of Britain*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Aquino, T. (1973). *Suma Teológica (selección). Introducción y notas por P. Ismael Quiles*. España: Espasa Calpe.
- Beuchot M. (2013). *Historia de la filosofía medieval*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, J. (2017). *The Mythic Dimension. Selected Essays 1959-1978* (2a. ed.). California: New World Library.
- Carpenter, H. (Ed.). (2000). *The Letters of J. R. R. Tolkien* (1a ed). New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Disalvo, S. (2011). “De Cynewulf a Tolkien: Earendel y las imágenes de la luz salvadora”. En X Jornadas Nacionales de Literatura Comparada (La Plata, Argentina).
- Drout, M. (2013). The Tower and the Ruin: the Past in JRR Tolkien’s Works. En *Tolkien: the forest and the city*. Four Courts Press.
- Drout, M. (2007). J.R.R. Tolkien’s Medieval Scholarship and its Significance. *Tolkien Studies*, 4(1), 113-176. Recuperado de <https://doi.org/10.1353/tks.2007.0013>

- Dumézil, G. (2016). *Mito y Epopeya I. La Ideología de las tres funciones en las epopeyas de los pueblos indoeuropeos*. México: Fondo de Cultura Económica
- Fraile, G. (1997). *Historia de la Filosofía*. España: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Milton, J. 1608-1674. (2000). *Paradise Lost*. London; New York: Penguin Books
- Pozzi, G. (2019). *Tacet. Un ensayo sobre el silencio*. Madrid: Siruela.
- Ricoeur, P. (2004). Cap. 1: Historia y narratividad. En *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico* (5a ed.) (traducción de A. Neira). México: Siglo XXI Editores.
- Sanacore, D. (2015). *The Norse Myth in the World of Tolkien* [disertación doctoral de Lingue e Culture Moderne]. Università degli Studi di Pavia, Italia.
- Shippey, T. (2003). *The Road to Middle-Earth*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Shippey, T. (2004). Light-elves, Dark-elves, and Others: Tolkien's Elvish Problem. *Tolkien Studies*, 1(1), 1-15. Recuperado de <https://doi.org/10.1353/tps.2004.0015>
- Spenser E. (2008). *The British poets: including translations in one hundred volumes XI. Spenser vol. VI*. Carolina del Sur: BiblioBazaar.
- Tolkien, J. (1994a). *The Fellowship of the Ring*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Tolkien, J. (1994b). *The Return of the King*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Tolkien, J. (1994c). *The Two Towers*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.



Las canciones de poder en la obra de J.R.R. Tolkien

Recibido: 1 de diciembre, 2023

Aceptado: 29 de abril, 2024

Por: Martha Celis¹, Universidad Iberoamericana, México, Sociedad Tolkienilí, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9798-7064>

Resumen

Tolkien concede una importancia preponderante a la música y a las canciones en las novelas y narraciones que constituyen su obra. Dicha relevancia no solo se representa como un elemento más en la cultura y la sociedad del mundo “sub-creado” por Tolkien, la Tierra Media, sino es más bien el motor de la creación misma del universo tolkieniano, el catalizador en nudos narrativos y en los momentos de mayor trascendencia para el desarrollo de la trama. En la obra de Tolkien, la música es un agente predominante en la evolución del héroe, así como en la dualidad creación-destrucción y en la consecuente sucesión de ciclos.

Abstract

Songs of Power in the Works of J.R.R. Tolkien

Tolkien gives a prominent importance to music and song in the novels and stories that make up his work. Such relevance is not only represented as one more element in the culture and society of the world “sub-created” by J.R.R. Tolkien, Middle-earth, but it is rather the engine of the very creation of the Tolkienian universe, the catalyst in narrative knots and in the moments of greatest transcendence for the development of the plot. In Tolkien’s work, music is a predominant agent in the evolution of the hero, as well as in the duality of creation-destruction and in the consequent succession of cycles.

Martha Celis. Las canciones de poder en la obra de J.R.R. Tolkien. *Revista Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

Tolkien, Canciones de poder, música, subcreación, Tierra Media.

KEY WORDS:

Tolkien, Songs of Power, music, subcreation, Middle-earth.

¹ Martha Celis es Doctora en Literatura Hispánica, COLMEX, maestra en traducción, COLMEX, licenciada en Letras Inglesas, UNAM. Tiene un Diplomado en Educación en Virtudes a través del cine, ULIA, y un *Certificate for Overseas Teachers of English*, Universidad de Cambridge. Es coordinadora del Diplomado en Traducción de la Universidad Iberoamericana. Contacto: mcelis.edutrad@gmail.com y mcelis@colmex.mx.

Before all things Ilúvatar sang into being the Ainur first,
and greatest is their power and glory of all his creatures
within the world and without.

Thereafter he fashioned them dwellings in the void,
and dwelt among them, teaching
them all manner of things,
and the greatest of these was music.

The Book of Lost Tales, J.R.R. Tolkien.

INTRODUCCIÓN

Tolkien concede una importancia preponderante a la música y a las canciones en las novelas y narraciones que constituyen su obra. Dicha relevancia no solo se representa como un elemento más en la cultura y la sociedad del mundo “sub-creado” por Tolkien, la Tierra Media, sino es más bien el motor de la creación misma del universo tolkieniano, el catalizador en nudos narrativos y en los momentos de mayor trascendencia para el desarrollo de la trama.

En repetidas ocasiones vemos cómo los personajes en la obra de Tolkien se valen de la canción como medio de comunicación. Lo que en otro momento sería solamente una canción se convierte en ciertos nudos narrativos en una herramienta para comunicarse con el ser amado o para convocar a las huestes al combate. Mediante varios elementos de las canciones se representan muchas veces características de las razas de las cuales provienen. Como sabemos, las canciones son uno de los elementos que nos permiten estudiarlos diferentes pueblos desde el punto de vista de la antropología social y Tolkien se vale de esto para lograr una atinada caracterización de las distintas razas que pueblan el mundo de la Tierra Media.

La relación entre la obra de ficción de Tolkien y aspectos de su obra académica, como los presentes en su ensayo “On Fairy Stories”, nos permiten acercarnos a la filosofía de la “sub-creación” que caracteriza su obra. Es el propio Tolkien quien equipara el papel sub-creador de los Ainur durante la creación del universo de la Tierra Media con el de colaborador que tiene el artista con respecto a la Creación de Dios.

Los ciclos constituyen una constante dentro de la obra de Tolkien, ya que, tras haber llevado a cabo su transformación, el héroe retorna vencedor. Esta evolución se realiza

mediante un caminar en el que el héroe se encuentra, con mayor o menor conciencia, con las distintas funciones que cumple la música en su vida.

IMPORTANCIA DE LA MÚSICA EN LA OBRA DE J.R.R. TOLKIEN

La importancia de la música en la obra de Tolkien parece en primer lugar como un reflejo del interés de este autor en la Edad Media y de la importancia de la música en la época medieval. La sociedad de la Tierra Media ha sido vista como un reflejo de la sociedad medieval, incluso a los ojos de Tolkien, quien en una carta a Milton Waldman describe la Tercera Edad como una especie de Medioevo (*SIL*, p. XXV)². La cosmovisión del hombre medieval confería una gran importancia a la música como reflejo de la perfección del universo creado por Dios. La armonía interna de los humores y elementos en el hombre como microcosmos no era sino el reflejo de la armonía de los astros presente en la llamada “música de las esferas”. La palabra armonía en sí misma es ya una metáfora musical. La siguiente “lista” de atributos o funciones elaborada por Jean Cotton a principios del siglo XII nos muestra cómo se consideraba a la música en la Edad Media:

[Musica] mentem erigit, praeliatores ad bella incitat, desperantes revocat, viatores confortat, latrones exarmat, iracundos mitigat, tristes et anxios laetificat, discordes pacificat, vanas cogitationes eliminat, phreneticorum rabiem temperat.³

Varias de estas funciones tienen relación con el desarrollo de la trama en las obras de Tolkien. Podemos observar esto en las canciones que acompañan a los Hobbits al principio del viaje que emprenden para deshacerse del

2 , Se hace referencia a las obras principales de J.R.R. Tolkien con base en las abreviaturas siguientes (incluidas en las referencias al final del texto), de uso común en los estudios sobre el autor, empleadas por la Tolkien Society, la Mythopoeic Society, etc.: *SIL*, *The Silmarillion*; *HOB*, *The Hobbit*; *LOTR*, *The Lord of the Rings*.

3 [La música] despierta el espíritu, empuja a los guerreros al combate, reanima a los que están desesperados, reconforta a los viajeros, desarma a los bandidos, aplaca a los coléricos, alegra a los tristes y ansiosos, hace cesar la discordia, aleja los pensamientos ociosos, apacigua la rabia de los frenéticos”. (Jean Cotton aka Johannes Afflighemensis, en el número 114 de su tratado *De Musica cum Tonaro*, trad. propia, http://www.chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/JOHDEM_TEXT.html).



Engel Castro Richard
Nombre de la obra: "La puerta al mundo mágico de J.R.R Tolkien"
Técnica: Acrílico y acuarela



Engel Castro Richard
Nombre de la obra: "La puerta al mundo mágico de J.R.R Tolkien"
Técnica: Acrílico y acuarela

anillo, en los cantos bélicos con que se animan los Ents en su camino a Isengard o en el canto de Lúthien con el que derrota a Melkor, por mencionar solo algunos ejemplos. Por otro lado, en las sagas nórdicas, importante tema de estudio para Tolkien, la música llega inclusive a constituirse en un arma empleada por los héroes en las batallas y en otros momentos trascendentes de sus vidas.

EL *BILDUNGSROMAN* Y LA EVOLUCIÓN DEL HÉROE

En las obras de Tolkien, la música se vincula a los procesos de desarrollo del héroe. Esto sucede con numerosos personajes de *The Silmarillion*, comenzando por Beren, por mencionar solo a uno de ellos, y podemos ver cómo se repite este patrón en el desarrollo de Bilbo en *The Hobbit*, que prefigura el de Frodo (y también Sam) en *The Lord of the Rings*. Podemos observar los distintos elementos de la arquetípica evolución del héroe, analizados por Joseph Campbell, representados muchas veces de manera conjunta, no en un solo héroe, sino en todos los que integran las distintas etapas de la historia de la Tierra Media. Algunas de las funciones del héroe son cubiertas por Frodo, otras por Sam, otras por Gandalf o por Aragorn. “There are two types of Quest Hero. One resembles the hero of Epic [being] instantly recognizable. [...] The other type is [...] the youngest son, the weakest, the least clever” (Auden, “The Quest Hero”, citado por Zimbardo e Isaacs, 2004, p. 37). Por ejemplo, la salida del hogar está presente en todas las obras, desde *The Silmarillion* hasta *The Lord of the Rings*; sucede en ocasiones de manera voluntaria, como en el caso de Beren, o involuntaria, como con Frodo o Bilbo. Esta salida del hogar se da en un proceso de búsqueda para alcanzar una recompensa —sea esta la amada Lúthien, la promesa de riquezas y aventura en el caso de Bilbo, o la purificación de la Tierra Media al deshacerse del anillo en el caso de Frodo y Sam—.

A lo largo de la obra de Tolkien, somos testigos del apoyo al héroe por parte de entes superiores para lograr su misión, ya sea por los Valar en *The Silmarillion* o por un personaje como Gandalf, que cumple al mismo tiempo una función de ente superior —al llegar con frecuencia en auxilio de los hobbits—, y de héroe en búsquedas y procesos de crecimiento propios, por ejemplo, en su muerte como Gandalf el Gris y en su regreso como Gan-

dalf el Blanco. El regreso al hogar, ya transformado tras haber cumplido con su misión, lo podemos observar en Beren, en Aragorn que reivindica su linaje y se convierte en rey, y en todos los hobbits, en quienes la transformación va desde lo físico —Merry y Pippin— hasta lo espiritual, nuevamente en Sam y Frodo. La boda durante o al terminar la búsqueda la encontramos en Aragorn y Arwen, y en Sam en los hobbits, quien se casa al regresar a la Comarca.

BÚSQUEDA Y MÚSICA

El nacimiento metafórico del héroe se lleva a cabo en muchas tradiciones en la figura de la cueva, lugar en donde desarrollan situaciones determinantes para las historias y que parece representar el útero materno, del cual se debe salir para emprender la búsqueda. En la obra de Tolkien este elemento es particularmente significativo. En las cuevas se desarrollan escenas tan trascendentes de *The Hobbit*, como las del encuentro de Bilbo con Smaug y la primera confrontación con Gollum en el duelo de acertijos. La música está presente aquí, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

He felt his heart beat many times before there was any sound. Then far below, as if the stone had fallen into deep water in some cavernous place, there came a *plunk*, very distant, but magnified and repeated in the hollow shaft. [...] Nothing more was heard for several minutes; but there came out of the depths faint knocks: *tom-tap, tap-tom*. They stopped, and when the echoes had died away, they were repeated: *tap-tom, tom-tap, tap-tap, tom*. They sounded disquietingly like signals of some sort; but after a while the knocking died away and was not heard again. (*LOTR*, p. 313).

En este fragmento, las percusiones nos preparan para la prueba central de uno de los héroes de *The Lord of the Rings*, para el momento en que Gandalf es probado “como oro en el crisol” (*Sab* 3, 6). Se emplea la palabra *doom* (destino) para representar onomatopéyicamente las percusiones, con lo que se logra realzar la tensión y destacar la trascendencia de la siguiente escena para el desarrollo del personaje:

There came a great noise: a rolling *Boom* that seemed to come from depths far below and to tremble in the stone at their feet. They sprang towards the door in alarm. *Doom, doom* it rolled again, as if huge hands were turning the very caverns of Moria into a vast drum. [...] There was a hurrying sound of many feet [...] *Doom, doom* came the drum beat and the walls shook. (*LOTR*, p. 323).

En diversos momentos de la búsqueda llevada a cabo por el héroe, como en los mencionados, vemos cómo la música contribuye a crear una ambientación, ya sea descriptiva u onomatopéyica.

FUNCIÓN DE LAS “CANCIONES DE PODER” EN EL DESARROLLO DE LA TRAMA

Hemos observado cómo la música puede contribuir en gran medida a transmitir y realzar las características de la atmósfera en la que se desarrolla una escena. Sin embargo, en la obra de Tolkien su presencia no se restringe a las representaciones onomatopéyicas, sino que va mucho más allá. Tolkien le concede una importancia preponderante a la música dentro de su obra, al ligarla estrechamente al desarrollo de la trama, como sucede en las sagas nórdicas. La música aparece entonces vinculada a la labor artística, profética y actuante de los distintos héroes que pueblan su obra.

Dentro de las diferentes manifestaciones de la música en la obra de Tolkien, podemos observar cómo no solo aparece en momentos importantes, sino que frecuentemente es usada como una herramienta. En estas distintas manifestaciones, cobra gran relevancia el concepto de “Canción de Poder”. Este aparece en varias sagas nórdicas, entre ellas el *Kalevala*, obra que constituye una de las mayores influencias para Tolkien. Tanto en el *Kalevala* como en la obra de Tolkien corresponden a un instrumento cuyos propósitos son variados; van más allá del uso de la canción como un arma, al constituirse también un instrumento comunicativo, empleado tanto para convocar a seres terrenos como para solicitar la ayuda de seres ultraterrenos.

El término “Canción de Poder” es empleado de manera explícita por el propio Tolkien en *The Silmarillion* en el capítulo más extenso y de mayor relevancia de la obra,

“Of Beren and Lúthien”, al describir el enfrentamiento que se da entre Sauron como sirviente de Morgoth y Finrod Felagund, que ha acudido a la fortaleza de Angband en compañía de Beren:

Thus befell the contest of Sauron and Felagund which is renowned. For Felagund strove with Sauron in songs of power, and the power of the King was very great; but Sauron had the mastery, as is told in the Lay of Leithian:

*He chanted a song of wizardry,
of piercing, opening, of treachery,
Revealing, uncovering, betraying.
Then sudden Felagund there swaying
Sang in answer a song of staying,
Resisting, battling against power,
Of secrets kept, strength like a tower,
And trust unbroken, freedom, es-
cape. (SIL, p. 168).*

EJEMPLOS DE LAS “CANCIONES DE PODER” COMO ELEMENTOS DE CREACIÓN Y DESTRUCCIÓN EN LA OBRA DE TOLKIEN

Creación del Universo

En *The Myth of the Eternal Return: Cosmos and History*, Mircea Eliade explica cómo en la mayor parte de los mitos de creación surgidos en el seno de las más diversas civilizaciones, esta se desarrolla de manera cíclica, es decir, mediante la repetición periódica del ciclo creación-destrucción o nacimiento-muerte. El primer objetivo de la Canción de Poder es la creación misma del universo, aunque no se emplee el término propiamente dicho; la música es llamada “The Great Music” or “The Music of Creation”. En el universo creado por Tolkien, la música forma parte integral de la cosmogonía de la Tierra Media y de los mitos de creación de Arda. Mircea Eliade señala también la frecuente conexión que aparece en distintas tradiciones entre los mitos de creación y las actividades significativas de la vida de los pueblos: “La fonction maîtresse du mythe est de révéler les modèles exemplaires de tous les rites et de toutes les activités humaines significatives: aussi bien l’alimentation ou le mariage, que le travail, l’éducation, l’art ou la sagesse” (Eliade, 1963, p. 19) Este fenómeno se da con frecuencia en distintas culturas y podemos extrapolarlo a la importancia

otorgada a la música en el universo de la Tierra Media. Así lo hace Denard al explicarla Música de los Ainur:

La musique est rattachée à la notion de mythe chez Tolkien — en particulier à celle du mythe cosmogonique ou mythe de la Création — et en quoi elle en constitue l'un des principaux composants, ce qui aidera plus loin à comprendre ses effets sur le monde et les utilisations qui en sont faites durant le Troisième Âge. (Denard, 2007, p. 195).

El arquetipo de la creación primigenia del mundo por parte de Ilúvatar con la colaboración de los Valar es reproducido en diferentes momentos. Primeramente, con la creación del Sol y la Luna, con el mito que explica la secuencia de las estaciones, etc., todo esto dentro de *The Silmarillion*. En la Creación misma, durante la “Gran Música”, Melkor, intenta crear discordancias a la armonía generada por la unión de las distintas melodías concebidas por los demás Ainur. Es este el primer acto de rebelión contra los designios de Eru, ya que mientras todos los Ainur creaban sus distintas melodías según la melodía propuesta por Ilúvatar, Melkor deseaba imponer la suya y destruir la armonía que los otros habían formado. Ilúvatar responde con una música más poderosa, que incluye las discordancias de Melkor y hace que con ello la Gran Música sea aún más perfecta:

Then Ilúvatar spoke, and he said: “Mighty are the Ainur, and mightiest among them is Melkor; but that he may know, and all the Ainur, that I am Ilúvatar, those things that ye have sung, I will show them forth, that ye may see what ye have done. And thou, Melkor, shalt see that no theme may be played that hath not its uttermost source in me, nor can any alter the music in my despite. For he that attempteth this shall prove but mine instrument in the devising of things more wonderful, which he himself hath not imagined.” (*SIL*, p. 5).

Con esto, Tolkien establece el modelo que se repetirá constantemente en su obra en el cual todo acto de aparente destrucción conlleva en sí una contribución al acto de creación; por otra parte, la discordancia no hace más que embellecer la armonía e incluirse dentro de los designios perfectos, del diseño original del Único. Aquí se

da por vez primera el conflicto, el cual se repetirá tantas veces en la historia de la Tierra Media, que da lugar a la “Eucatóstrofe”. Este término es acuñado por Tolkien para referirse a los acontecimientos negativos presentes en la historia y que permiten un desenlace positivo, es decir, de acuerdo con el diseño primigenio del Dios Supremo.

Creación de los árboles de los Valar

Uno de los ejemplos de Canciones de Poder en el que Tolkien emplea explícitamente dicho término se encuentra en el siguiente fragmento que relata la creación de los árboles de los Valar:

Yavanna hallowed [the green mound, Eze-llohar] and she sat there long upon the green grass and sang a song of power, in which was set all her thought of things that grow in the earth [...] under her song the saplings grew and became fair and tall and came to flower; and thus there awoke in the world the Two Trees of Valinor. Of all things which Yavanna made they have most renown, and about their fate all the tales of the Elder Days are woven. (*SIL*, p. 26).

De aquí podemos deducir la gran importancia de las Canciones de Poder dentro de la cosmogonía de la Tierra Media, pues se establece que todas las historias de los primeros días de Arda están entrelazadas con la de esos dos árboles creados mediante una Canción de Poder. Dentro de los elementos que manifiestan el cercano paralelismo entre creación y destrucción nos encontramos, contrapuesto con la creación del Sol y la Luna por el canto de Yavanna, con la destrucción de los árboles de los Valar por parte de Melkor y Ungoliant. La Canción de Poder de Yavanna, repitiendo la labor creativa de la Primera Música, hace surgir los árboles, mientras que Melkor busca seguir con la discordancia al destruir lo creado por sus hermanos. Podemos observar cómo la escena que presenta la devastación (y oscuridad) provocada por Ungoliant, y la consecuente destrucción de los árboles Telperion y Laurelin se ve subrayada por la referencia a la música de la creación y al canto de los Valar en ánimo de celebración en la escena inmediata anterior:

A cloak of darkness she wove about them when Melkor and Ungoliant set forth: an Unlight, in

which things seemed to be no more, and which eyes could not pierce, for it was void. [...]Now it was a time of festival, as Melkor knew well. [...]The Valar [...] dwelt then in the Kingdom of Arda, and that was but a small realm in the halls of Eä, whose life is Time, which flows ever from the first note to the last chord of Eru. [...] At each first gathering of fruits Manwë made a high feast for the praising of Eru, when all the peoples of Valinor poured forth their joy in music and song upon Taniquetil. (*SIL*, p. 79).

La destrucción que Melkor y su discordancia se ven subrayadas por el uso del término “Unlight”, empleado para describir la obscuridad tejida por Ungoliant; este término es un neologismo acuñado por Tolkien. Por el contrario, al describir la celebración de los Valar, la mención de la música contribuye a transmitir una atmósfera de creación.

Creación de los astros primigenios

La diferenciación del día y la noche es uno de los elementos característicos de gran número de mitos de creación en las cosmogonías de todas las sociedades humanas. En este rubro, Tolkien justifica la existencia del sol y la luna —por tanto de la sucesión del día y la noche, así como de las estaciones—, por la necesidad que surge, tras la destrucción de los árboles, de la presencia de ambos astros. La creación de estos se da precisamente gracias al canto de Yavanna:

But the tears of Nienna availed not to heal their mortal wounds; and for a long while Yavanna sang alone in the shadows. Yet even as hope failed and her song faltered, Telperion bore at last upon a leafless bough one great flower of silver, and Laurelin a single fruit of gold. (*SIL*, p. 110).

Recordemos que el sol y la luna son creados tras la destrucción de los árboles a partir del último fruto y la última flor de estos, para sustituir a los dos árboles y cumplir con su función.

Explicación de la secuencia de las estaciones

Al igual que en diversas culturas se recurre a la creación de un mito para explicar la secuencia del día y la noche, se busca dar una explicación a la secuencia de las estaciones del año. En este caso la encontramos presentada de manera sutil dentro de la narración acerca de Beren y Lúthien.

(Strider) was silent for some time, and then he began *not to speak but to chant* softly:
“[...] When winter passed, she came again,
and her song released the sudden spring,
like rising lark, and falling rain,
and melting water bubbling”. (*LOTR*, p. 192).

La palabra “Spring”, así como los conceptos que representa (nacimiento, renovación, etc.) son realzados por la aliteración en “s” en el segundo de los versos citados: “her song released the sudden spring”. Recordemos que existe una relación arquetípica en el mito, reflejada en la literatura, la cual relaciona el invierno con la destrucción, por tanto, la primavera con la creación. De acuerdo con la cosmovisión de Tolkien, vemos cómo el canto contribuye a la Eucatástrofe, mientras provoca ese triunfo de la vida y el amor sobre la muerte.

La canción como herramienta de búsqueda

En el capítulo que Tolkien dedica en *The Silmarillion* a la historia de Beren y Lúthien, se relata la forma en que esta logra derrotar a Morgoth para que Beren pudiera recuperar el Silmaril:

Lúthien was stripped of her disguise by the will of Morgoth, and he bent his gaze upon her. She was not daunted by his eyes; and she named her own name, and offered her service to sing before him, after the manner of a minstrel. [...] Then suddenly she eluded his sight and out of the shadows began a song of such surpassing loveliness, and of such blinding power, that he listened perforce; and a blindness came upon him, as his eyes roamed to and fro, seeking her. (*SIL* p.179).

A pesar de que se subraya la belleza del canto de Lúthien, este cumple una función destructiva, a través de la confusión, al cegar a Morgoth.

Las canciones como herramienta de comunicación

Una de estas funciones de la canción es comunicarse de forma interpersonal, ya que Tolkien hace que los personajes lo hagan a través del canto en lugar de con un grito, para hacer consciente su presencia al interlocutor. Esta característica vincula a *The Silmarillion*, *The Hobbit* y *The Lord of the Rings*. En este último texto, Sam logra al mismo tiempo vencer a Shelob a través de su canto (en élfico, una lengua que le es desconocida) y descubrir su presencia salvadora a Frodo. En *The Hobbit* vemos cómo el canto de Bilbo consigue tanto enfurecer a las arañas del bosque, al hacer que estas suspendan su ataque a los enanos que se hallan encerrados en capullos de telaraña, como hacer conscientes a estos de su llegada a salvarlos:

Old fat spider spinning in a tree!
 Old fat spider can't see me!
 Attercop! Attercop!
 Won't you stop,
 Stop your spinning and look for me! (*HOB*, p. 211).

En *The Silmarillion*, vemos cómo de esa manera Lúthien localiza a Beren cuando este es prisionero de Sauron: “Lúthien heard his answering voice, and she sang a song of greater power” (*SIL*, p. 171). Por analogía podríamos extrapolar el concepto de Canción de Poder al siguiente ejemplo, aunque el término no se emplee de manera explícita. Fingon, al emprender la búsqueda de Maedhros, logra localizarlo cuando él, colgado de un risco del único brazo que le resta, le responde cantando:

Then Fingon the valiant, son of Fingolfin (...),
 in defiance of the Orc who cowered still in the
 dark vaults beneath the earth, he took his harp
 and sang a song of Valinor that the Noldor made
 of old, before strife was born among the sons
 of Finwë; and his voice rang in the mournful
 hollows that had never heard before aught save
 cries of fear and woe. Thus Fingon found what
 he sought. For suddenly above him far and faint
 his song was taken up, and a voice answering
 called to him. Maedhros it was that sang amid
 his torment. (*SIL*, p. 103).

Podemos observar cómo en las dos referencias anteriores, tanto en el caso de Beren y Lúthien como en el de Fingon y Maedhros, es a través del canto que logra establecerse la comunicación entre ambos interlocutores.

Hay en la obra de Tolkien, en especial en *The Hobbit* y *The Lord of the Rings*, muchas otras canciones cuyo propósito es relatar tradiciones de antaño, entretener o inclusive caracterizar a quien las interpreta, como sucede en el caso de los Ents. Podemos apreciar, en la canción que entonan al marchar a la guerra tras una larga deliberación, cómo la sonoridad de las sílabas y la aliteración en “m” evoca el sonido de los tambores para animar a la batalla a seres tan antiguos como las rocas mismas, cuyo movimiento se asemeja a un terremoto:

To land of gloom with tramp of doom,
 with roll of drum, we come, we come;
 To Isengard with doom we come!
 With doom we come; with doom we come!
 (*LOTR*, p. 485).

Al momento de escuchar su canción de marcha podríamos pensar que solo somos testigos de una canción bélica cuyo propósito es aprestar a las huestes a la batalla. Es en voz de Pippin, tan solo unos capítulos más tarde, que se nos muestran las implicaciones de esa música, que va más allá de lo evidente en ese momento: “A great deal of the song had no words and was like a music of horns and drums. It was very exciting. But I thought it was only marching music and no more, just a song— until I got here. I know better now”. (*LOTR*, p. 565). A través de esta aseveración de Pippin, la voz narrativa nos invita a suponer que dicha canción conlleva “poder” en sí misma y que tuvo un importante papel: fue en realidad un elemento actuante en la derrota de Saruman.

COMPRESIÓN SELECTIVA Y PARCIAL DE LAS CANCIONES DE PODER

Antes de ser escritor, Tolkien era filólogo; entre sus notables labores académicas destaca la de realizar parte de los trabajos de preparación del *Oxford English Dictionary*, una de las obras más grandiosas en su categoría. La herramienta que mejor sabe emplear es naturalmente la palabra. Es interesante ver entonces cómo en numerosas ocasiones hace referencia a la comprensión limitada por parte de algunos personajes al referirse a los textos de las

canciones. Muchas veces se vale de la descripción para mostrar las características de la canción y el entorno en que aparece, pero sin ofrecernos las palabras específicas contenidas en el texto de esta.

Frodo was left to himself for a while [...] those near him were silent, intent upon the music of the voices and the instruments, and they gave no heed to anything else [...] At first the beauty of the melodies and of the interwoven words in elven-tongues, even though he understood them little, held him in a spell. Almost it seemed that the words took shape [...] Then the enchantment became more and more dreamlike, until he felt that an endless river of swelling gold and silver was flowing over him [...] There he wandered long in a dream of music that turned into running water, and then into a voice. It seemed to be the voice of Bilbo chanting verses. (*LOTR*, p. 232).

Aunque en el texto resalta el valor de la música de las voces y la belleza de las melodías, en este ejemplo encontramos un claro énfasis a la importancia de las palabras, ya que estas “toman forma” y conducen a Frodo a esa realidad alterna: a pesar de su comprensión limitada, es a través de la música que las palabras adquieren una mayor efectividad evocadora.

Comprensión limitada por parte del receptor y posiblemente del emisor

En el ejemplo anterior, Tolkien establece claramente la comprensión limitada por parte del oyente; sin embargo, en ocasiones, no deja claro si el hablante al menos comprende el texto de la canción. Encontramos este caso en una de las figuras que resaltan en el imaginario tolkieniano, la de Tom Bombadil. Se ha especulado mucho sobre su personalidad, sobre si representa o no a Dios dentro del universo de la Tierra Media, al ser el único que no sufre los efectos del poder del anillo y al ser identificado como uno de los seres más antiguos, si no es que el más antiguo dentro de la Tierra Media. En relación con las canciones de poder, vemos en él a un personaje que continuamente está cantando lo que parecerían ser textos sin sentido, de esta manera se refuerza que el sentido de estas no es revelado a todos: “Suddenly out of a long string of nonsense words (or so they seemed), the voice rose

up loud and clear and burst into this song: Hey! Come merry dol! derry dol! my darling!” (*LOTR*, p. 119).

Es por medio de este tipo de canto que Tom Bombadil detiene el ataque de Old Man Willow. Mientras que las palabras permanecen ocultas a la voz narrativa, por tanto, al lector, se enfatiza en que detrás de una aparente jergonza sin sentido, probablemente se encuentre un significado desconocido. Sin embargo, no se profundiza en el asunto y es la noción del rescate por medio del canto la que llega hasta nosotros:

There he saw Merry’s feet still sticking out — the rest had already been drawn further inside. Tom put his mouth to the crack and began singing into it in a low voice. They could not catch the words, but evidently Merry was aroused. His legs began to kick. (*LOTR*, p. 120).

El ataque que el Barrow-Wight emprende contra los Hobbits inicia con un encantamiento cantado por esta criatura. Sin embargo, el ataque es detenido por Frodo mientras recrea una de las canciones, supuestamente sin sentido, de Tom Bombadil, y de forma inmediata aparece este para atender a su llamado:

Old Tom Bombadil is a merry fellow,
Bright blue his jacket is, and his boots are yellow.
None has ever caught him yet, for Tom, he is the master:
His songs are stronger songs, and his feet are faster. (*LOTR*, p. 142).⁴

Comprensión limitada por parte del emisor y posiblemente del receptor

Hay ocasiones en las cuales la música desata capacidades desconocidas en quien está sujeto a su influjo. Esto puede suceder independientemente de la comprensión del texto que acompaña a la música, como en este caso, donde el que canta no entiende las palabras de la canción, pero ello no resta su efectividad. Vemos cómo Sam, al mencionar el nombre de Galadriel, que es en sí una “palabra de poder”, evoca la presencia de la música élfica y logra desatar efectos poderosísimos a través del himno a Elbereth:

4 Las cursivas son mías.

“Galadriel!” he said faintly, and then he heard voices far off but clear: the crying of the Elves as they walked under the stars in the beloved shadows of the Shire, and the music of the Elves as it came through his sleep in the Hall of Fire in the house of Elrond.

Gilthoniel A Elbereth!

And then his tongue was loosed and his voice cried in a language which he did not know:

A Elbereth Gilthoniel

o menel palan-diriel [...] (*LOTR*, p. 729).

La mera mención del nombre de Galadriel junto con la presencia de la música en la memoria de Sam sirven de detonante para que de manera casi espontánea empiece a entonar un canto en una lengua que le es ajena. Este mismo himno aparece citado en varias partes de *The Lord of the Rings* no solo como en este ejemplo en busca de auxilio, sino también como alabanza gozosa a Varda; es lo más cercano a una invocación a una deidad en la obra de Tolkien, como podemos ver en sus propias palabras en sus notas al ciclo de canciones “The Road goes ever on”. Este himno ha sido considerado una oración, incluso se ha equiparado con los himnos a la Virgen María en la tradición cristiana.

Distintos grados de comprensión y distintos efectos

Nos encontramos con un ejemplo muy significativo de este “sueño dentro del sueño”, de esta “temporary suspension of disbelief” no solo en el caso revisado en que Frodo escucha las canciones de Bilbo y de los elfos, sino también en la escena de los ritos funerarios en honor a Théoden. Aparte del Himno a Elbereth mencionado y de las canciones de Tom Bombadil, esta es la única canción cuyo texto aparece más de una vez en *The Lord of the Rings*. La primera vez la encontramos en el capítulo “The Battle of the Pelennor Fields” en labios de Éomer, justo antes de que Aragorn regrese como heredero de Isildur de los Senderos de los Muertos. Durante el funeral de Théoden, vuelve a aparecer la canción prefigurada unos diez capítulos antes, con algunas variantes, pero esta vez en voz de los jinetes de Rohan. Podemos observar aquí cómo la música mueve los corazones de

quienes la escuchan como una cualidad en sí misma, sin depender de la comprensión de las palabras:

The slow voices of the Riders stirred the hearts even of those who did not know the speech of that people; but the words of the song brought a light to the eyes of the folk of the Mark as they heard again afar the thunder of the hooves of the North and the voice of Eorl crying in the battle upon the Field of Celebrant; and the tale of the king rolled on, and the horn of Helm was loud in the mountains until the Darkness came and King Théoden arose and rose through the shadow to the fire, and died in splendour. (*LOTR*, p. 976).

Sin embargo, la voz narrativa nos presenta la posibilidad, para aquellos que pueden comprender el texto de la canción, de traer momentáneamente de regreso al mundo de los vivos a quienes ya partieron. Eorl y Théoden siguen muertos, pero la canción suscita en aquellos que la escuchan y comprenden las palabras un “temporary suspension of disbelief”, y provoca la ilusión de que los héroes aún están con vida.

Vemos cómo en ciertos casos particulares en la obra no se menciona el texto de las canciones o si se hace está en élfico o no tiene sentido aparente, como en el ataque de Tom Bombadil o de Sam. Es decir, en algunos casos el oyente no comprende el significado de las palabras del que canta, como en el caso de Tom Bombadil; aunque no podemos saber con certeza si él sí llega a entender las palabras o si estas son empleadas solo como un recurso fonético. En otros casos, el personaje que interpreta la canción desconoce el significado de las palabras, como Sam; pero podemos suponer, por los efectos desatados, que algún Poder sobrenatural, probablemente Varda en este caso, sí comprende el significado de la invocación de Sam. Sin embargo, en ninguno dicha falta de comprensión por parte del oyente o el intérprete resta efectividad a la música. En las ocasiones en las que se declara que alguno de los personajes presentes sí lo entiende, como ocurre con los jinetes de Rohan, vemos cómo tienen una perspectiva y una profundidad de la experiencia (*insight*) mayor que quienes sólo presencian el canto desde un nivel menos participativo.

La importancia de la comunicación más allá de las palabras nos habla también de la percepción de Tolkien de la perfectibilidad del ser humano y de la injerencia de lo divino en él. El hecho de que solo unos cuantos comprendan el significado de las palabras señala sobre todo la función salvífica del hombre sencillo, humilde, sin grandes ambiciones ni conocimientos como lo es Sam. En este caso, la aprehensión del sentido preternatural de la música se presenta como un don. Se recibe gratuitamente, ya sea por providencia divina (el “everyman” como instrumento, como en la derrota de Shelob) o por recompensa a quien anhela un mayor conocimiento de ese mundo más elevado, como Sam al escuchar bajo el quicio de la ventana, al buscar contacto con las canciones en élfico o al memorizar los poemas y las historias narradas por Bilbo.

Es precisamente a través de la música en particular, y del arte en general, que se logra establecer el vínculo con una realidad que nos sobrepasa. Nuestra comprensión parcial y limitada de esa realidad, es decir, las limitaciones por parte del testigo (oyente, espectador, etc.) no disminuyen ni en un ápice la existencia de aquello que no podemos comprender. En la obra de Tolkien la música trasciende los límites de la comunicación verbal para comunicar vida, como en el momento de la creación del Universo por medio de la “Gran Música” de los Ainur.

FILOSOFÍA DE LA SUB-CREACIÓN

La “Gran Música” de los Ainur como reflejo del trabajo colaborativo de sub-creación del artista en la Creación de Dios

Es de gran importancia subrayar el paralelismo entre el papel de los Ainur, durante la creación del Universo a partir de la música, y el del artista, ya que la colaboración por parte del segundo con la creación de Dios constituye un punto fundamental de la filosofía de la sub-creación, central dentro de la cosmovisión de Tolkien:

Then Ilúvatar said to them: “Of the theme I have declared to you, I will now that ye make in harmony together a Great Music. And since I have kindled you with the Flame Imperishable, ye shall show forth your powers in adorning this theme, each with his own thoughts and devices, if he will. But I will sit and hearken, and

be glad that, through you, great beauty has been wakened into song”. (*SIL*, p. 3).

El “tema” al que se hace referencia en voz de Ilúvatar es precisamente el tema original del Dios supremo, “the One”, y de este depende el sentido total de la “Gran Música”.

El tema original sirve de modelo para la colaboración de todos los Ainur, inclusive Melkor, en la Música de la Creación. Asimismo, quienes colaboran pueden entender o no el porqué y el cómo de su participación; al igual que los Valar no podían imaginar hasta dónde llegaría lo creado por Eru a partir de su armonía, todos los colaboradores para la eucatástrofe final aportan a la consecución de esta con un mayor o menor grado de desconocimiento del diseño total y primigenio.

En “On Fairy Stories”, Tolkien destaca la función sub-creadora del arte, subalterna a la creación de Dios. Es en esta obra donde se puede observar más claramente la perspectiva de Tolkien ante la relación entre el arte y la vida, por tanto, vincularla a su cosmovisión. Tolkien concebía la creación artística más bien como un acto de “sub-creación”, dado que el único realmente facultado para llevar a cabo un verdadero acto de creación no puede ser más que Dios mismo.

Vemos como Ilúvatar no desecha la discordancia de Melkor que aparentemente sería contraria a sus designios, a su diseño general, sino que la incorpora a este y lo enriquece. De aquí podemos deducir la tremenda importancia que Tolkien asigna a la creación (o más bien subcreación) artística, cuando la compara, al utilizar el mismo término, con la participación en la creación del universo por parte de los Ainur.

Por lo tanto, podemos darnos cuenta de que si bien el artista, representado por los Ainur, tiene la libertad de interpretar la música de acuerdo con sus preferencias, inclusive si decide hacerlo de manera discordante con el diseño general (como lo hizo Melkor), para que este universo pueda existir en realidad, es necesario el “Fiat” del Creador. El diseño que Dios-Eru ha hecho del Universo va mucho más allá de la aparente discordancia introducida por Melkor y a pesar de su intento por destruir la música de los demás, Ainur solo logra enriquecer la armonía, hacerla más completa de acuerdo con los de-

signios de Eru. Tolkien decide mostrarnos precisamente en la música la relación intrínseca entre creación y sub-creación, entre el Creador y el artista, precisamente en la relación de dependencia y al mismo tiempo de colaboración creativa que existe de parte de los Ainur hacia Ilúvatar. Tal relación de dependencia refleja asimismo la cosmovisión medieval en cuanto a la música, en la que la armonía del hombre como microcosmos es reflejo de la armonía del universo representado en la “música de las esferas”.

En la Edad Media dicha relación permea muchos ámbitos de la vida cotidiana y se extiende desde los tratados serios como la obra de Boecio hasta las obras más recreativas. Esto es relevante dada la misión profética del artista que refiere Tolkien en “On Fairy Stories”, de presentar en su obra la consolación que nos ofrece la eucatastrofe: la esperanza de que toda la historia sub-creada por el artista, al igual que la historia creada por Dios, lleguen a buen fin.

CONCLUSIONES

Los ciclos en la obra de Tolkien

El ciclo es un elemento constante en la obra de Tolkien. Al considerar diversas narraciones que describen la evolución del héroe, podemos hablar de un ciclo en espiral, presente por ejemplo en el concepto de los ritos de transición del héroe que regresa al hogar, tras haber cumplido su misión, logrado el propósito de su búsqueda, retorna transformado, evolucionado.

La presencia de estos ciclos se repite una y otra vez, y queda representada, muy apropiadamente, en la canción “The Road goes ever on”. Bilbo sale de casa en compañía de los enanos y regresa transformado, reconciliado con el lado emprendedor y aventurero de su carácter, así como con una nueva posesión que dará origen a todos los eventos por venir en la Tierra Media, que será el origen de la nueva vuelta del ciclo.

Podemos observar cómo dichos ciclos se presentan en distintas magnitudes. En *The Hobbit*, el ciclo parecería circunscribirse al *Bildungsroman* de Bilbo, aunque al conocer la obra en su conjunto sabemos que es solo el principio de algo que involucra consecuencias mucho más trascendentes. En *The Lord of the Rings*, el ciclo

es naturalmente mucho más amplio, por tanto, involucra más participantes y trae consecuencias de mayor repercusión. Aun así, del mismo modo empieza con la salida de los cuatro Hobbits de la Comarca y concluye con su retorno a casa, transformados, tras haber conseguido el bien buscado: la restitución de la paz a la Tierra Media. Inclusive observamos dichos ciclos en el regreso de los Elfos (y de los portadores del Anillo) a través del océano a la Tierra de los Valar. Podríamos pensar que el ciclo individual del desarrollo del Héroe está inserto dentro del ciclo más grande y general de la historia de su realidad tiempo-espacio, en este caso, La Comarca, o Tierra Media, en la transición entre la Tercera y la Cuarta Edad. El ciclo de la historia del Anillo se ve a su vez inscrito en el ciclo cosmogónico, ejemplificado en la llegada de los Elfos a Arda y concluye con su partida. En *The Silmarillion*, muchas veces se sugiere que, tras esta partida, los Elfos retornan a la compañía de los Valar.

Se puede ver, al analizar la historia de Tierra Media en retrospectiva, cómo todos los acontecimientos aparecen como parte del diseño original de Ilúvatar, que iniciara con la Música de los Ainur. El lector, a la altura de muchos de los personajes, queda más como un espectador, como un testigo de la grandeza inefable e incomprensible de los designios de la Providencia divina. Ve, como explica Tolkien en “Leaf by Niggle”, solamente los detalles cercanos, mientras intuye a lo lejos una realidad mucho más vasta y sublime, cuyo entendimiento no se puede abarcar. La completa realización de la melodía original de Ilúvatar, así como su diseño primigenio, es advertida, vislumbrada en diferentes grados, tanto por el lector, por los personajes y aun por Tolkien. Este, como Niggle, trabajó en todo detalle en esa hoja de ese único árbol. El diseño general, inconmensurable, infinito de la música universal, de la Gran Música de la Creación, solamente es conocido en su totalidad por Dios.

La música en la obra de Tolkien forma parte integral de la existencia de la Tierra Media. No solamente es parte de la vida cotidiana de los personajes, sino que cobra, a lo largo de su historia, una importancia fundamental. La música acompaña al héroe en su evolución y con frecuencia es empleada por este como una herramienta bélica o de comunicación. El canto es utilizado para comunicar aquello que es fundamental en el mundo, como en el caso de *The Silmarillion*, donde es empleado

para comunicar la vida misma; para crearla de la nada y convertirla en una realidad. Podría ser acaso el lenguaje utilizado por las razas de la Tierra Media, con mayor o menor conciencia, para la comunicación con los Ainur, con aquellos seres ultraterrenos que colaboraran con Ilúvatar para la creación del Universo.

LISTA DE ABREVIATURAS

SIL = *The Silmarillion*

HOB = *The Hobbit*

LOTR = *The Lord of the Rings*

OED = *Oxford English Dictionary*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Affligemensis, J. (1950) *De musica cum tonario*, ed. J. Smits van Waesberghe, Corpus scriptorum de musica, vol. 1. Roma, Italia: American Institute of Musicology, 43–200, trad. propia, http://www.chmtl.indiana.edu/tml/9th-11th/JOHDEM_TEXT.html).

Carpenter, H. (Ed.). (2000). *The Letters of J. R. R. Tolkien*. Nueva York, EE.UU.: Houghton Mifflin.

Carpenter, H. (2000). *J. R. R. Tolkien, a biography*. Nueva York, EE.UU.: Houghton Mifflin.

Denard, E. (2007). De la Grande Musique d’Ilúvatar aux chants de pouvoir : la place de l’art poétique et musical en Terre du Milieu. En L. Carruthers (Dir.), *Tolkien et le Moyen Âge* (193-216). París, Francia: CNRS Editions.

Eliade, M. (1963). *Aspects du Mythe*. París, Francia: Gallimard.

Eliade, M. (2018). *The Myth of the Eternal Return: Cosmos and History*, trad. W. R. Trask. Princeton, EE.UU.: Princeton University Press.

Simpson, J.A. y E.S.C. Weiner (Eds.). (1989). *The Oxford English Dictionary* (2ª. ed.). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Tolkien, J.R.R. (2004). *The Silmarillion*. Nueva York, EE.UU.: Houghton Mifflin.

Tolkien, J.R.R. (2002). *The Annotated Hobbit*. Nueva York, EE.UU.: Houghton Mifflin.

Tolkien, J.R.R. (2004). *The Lord of the Rings*. Nueva York, EE.UU.: Houghton Mifflin.

Tolkien, J.R.R. (2004). *The Book of Lost Tales*. Nueva York, EE.UU.: Houghton Mifflin.

Tolkien, J.R.R. (1966). *The Tolkien Reader*. New York, EE. UU.: Ballantine Books.

Tolkien, J.R.R. y D. Swann. (1967). *The Road goes ever on, a song cycle*. Nueva York, EE.UU.: Ballantine

Zimbardo, R. y N. Isaacs (Eds.). (2004) *Understanding the Lord of the Rings*. Nueva York, EE.UU.: Houghton Mifflin.



The Garments of Humility

Recibido: 15 de diciembre, 2023

Aceptado: 29 de abril, 2024

Por: Pedro Humberto Haddad Bernat¹, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5902-6227>

Abstract

If we think about it, it is easy to find plenty of reasons to be humble. Life and human work are tiny and irrelevant compared to the grand scale of the cosmos. Human beings are fallible beings, full of flaws and errors. Forces and agencies other than our own (i.e., mentors, coaches, parents, friends, partners, etc.) are often involved in our achievements and the development of our qualities or talents. Moreover, lack of humility is a pernicious trait for it baulks self-improvement and prevents proper acknowledgement of other people's potential. In the works J.R.R. Tolkien we learn that it was Melkor's lack of humility before God what brought about his own downfall. And we also see how Sauron's arrogance, as a myopia of sorts, prevented him from discovering the plans of his rivals and brought about his own destruction. This paper overviews the traditional conception of humility as a golden mean between arrogance and self-deprecation and shows how *The Lord of the Rings* – understood within its indissoluble bond with *The Silmarillion* – is a great tale about how humility overthrows arrogance.

Resumen

Los ropajes de la humildad

Si pensamos en ello, abundan las razones para ser humildes. La vida y obra humana son pequeñas e irrelevantes frente a la gran escala del cosmos. Los seres humanos somos seres falibles, llenos de errores y defectos. Fuerzas y agencias distintas a las nuestras (i.e., nuestros mentores, padres, maestros, amigos, colegas, etc.) participan con frecuencia en la obtención de nuestros logros y el desarrollo de nuestras cualidades y talentos. Más aún, la falta de humildad es un rasgo pernicioso del carácter que dificulta la autosuperación y desincentiva el apropiado reconocimiento del potencial de las personas que nos rodean. En los trabajos de J.R.R. Tolkien descubrimos que fue la falta de humildad de Melkor ante Dios lo que causó su caída. Y también vemos como la arrogancia de Sauron, como una suerte de miopía, le impidió advertir los planes de sus rivales, dando lugar a su debacle. Este trabajo hace un repaso de la concepción tradicional de la humildad como justo medio entre el defecto de la arrogancia y el exceso del autodesprecio y muestra que El Señor de los Anillos - concebido desde su indisoluble unidad con El Silmarillion - es un gran relato acerca de cómo la humildad triunfa sobre la arrogancia

Pedro Humberto Haddad Bernat. The garments of humility. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

ética de virtudes; humildad; humildad intelectual; epistemología de virtudes.

KEY WORDS:

Virtue ethics; humility; intellectual humility; virtue epistemology.

¹ Profesor Investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Miembro de la Sociedad Tolkienista de México y del Smial Daenmoth. Administrador del canal en Youtube, Instagram, Facebook y Tiktok de divulgación de la obra de J.R.R. Tolkien Haddadro. Contacto: pedro.haddad.bernat@gmail.com

To be humble is to walk in truth.
Saint Thérèse.

ON THE VIRTUE OF HUMILITY

In his famous essay *The Ethics of Belief*, the English mathematician and philosopher William K. Clifford (1877) proposes the following postulate:

...it is wrong always, everywhere and for anyone, to believe anything upon insufficient evidence.

Leaving aside the evidentialist cut (and the severity) of this postulate, I want to direct attention to the epistemic duty – the duty of truth – it presupposes we ought to seek for the truth and avoid falsehood or, in other words, human beings, as epistemic agents (producing and transmitting agents of knowledge) must seek knowledge and avoid ignorance.

The relevance of such duty in a work on humility lies on the fact that the conception of humility that I will present is one according to which being humble is part of *self-knowledge*, and just as in the general field of knowledge we must seek the truth and avoid falsehood, we must do the same in the field of *self-knowledge*. This vindicates the place of humility as a virtue, that is, as a golden mean between a deficiency and an excess and admits its compatibility with the processes of growth and self-improvement.

Before beginning our exploration, it is convenient to make some notes to help us prevent verbal misunderstandings. The first is to stipulate that, for the purposes of this work, the words “modesty” and “humility” refer to the same disposition or character trait that is the object of this meditation. The second is to indicate that when speaking of “humility” I will not do so in the contemporary sense that seems to be heir to the contrast in Roman society (Snyder, 2020, 11) between the *humiliores* (people of low status) and the *honestiores* (people of high status and lineage); a sense present in expressions such as “she is a humble woman, coming from a village”.

A fruitful way to begin exploring what humility is, why it is a virtue, and why it is commendable, is by reviewing

three great perspectives on what it means to “be humble” from the Christian vision (Dunnington, 2015):

a) Perspective of divine creation: human work and achievements are insignificant compared to the magnificence and splendor of God’s work. Therefore, any inclination to feel pride over our achievements or work is, quite frankly, laughable (Richards, 1988, 255; 1992a, 1).

b) Perspective of sin: There is nothing good in human nature. We are tainted by original sin to the point that there is nothing magnificent or worthwhile in what we do. Therefore, there is no reason to be proud of what we do or achieve (Richards, 1988, 253; 1992a, 7).

c) Perspective of Grace: everything we do that is good or valuable we owe to God and his Divine Grace. It is He who deserves all the credit for our work. Therefore, any pretense of pride is nothing more than an incorrect attribution of the credit that is due to God. (Richards, 1992b, 578).

In an equivalent way, from a secular point of view, the following versions of the same perspectives can be formulated:

d) Perspective of the cosmic scale: Life and human work are tiny and irrelevant compared to the grand scale of the cosmos. Our achievements are microscopic on that scale. No matter how great our successes seem, how remarkable our actions seem, the reality is that there is nothing especially consequential about what we do. The sensible thing is not to let ourselves be carried away by the temptation of giving ourselves more importance than we really have and to admit that every work, anguish, ambition, or human conquest is nothing within the framework of the immensity of the cosmos.

e) Perspective of human imperfection and limitation: Human beings are fallible beings, full of flaws and errors. There is little or nothing extraordinary about us, which is why it is not reasonable to take ourselves too seriously, much less brag about our work and our achievements.

f) Perspective of chance and the help of others: Forces and agencies other than our own are often involved



Edgar Gabriel Quesada Araya
Nombre de la obra: Vista a la Fantasía.
Técnica: Grafito

in our achievements and the development of our qualities or talents. It is important to recognize the help we receive from other people (i.e., mentors, coaches, parents, friends, partners, etc.), as well as to recognize that there are social and historical circumstances that not only escape our free will but rather condition it. To these circumstances is due to a significant extent, we must admit, what we are and what we do. People do not choose where they are born, who their parents are, their social status and, in general, they do not choose the circumstances in which their life emerges and flourishes. Consequently, it is important to admit that much of the credit for our conquests and talents corresponds to those who help us or, even, are substantially a product of the circumstances that frame (that is, condition) our free action, or more specifically, our agency.

The virtue of humility plays a central role in our lives. It is not surprising that there are those who find that petulant, vain, and proud people are people with whom it is more difficult to build meaningful relationships since they consider - not without reason - that the self-centeredness and sense of superiority characteristic of those attitudes are, not only unjustified and morally reprehensible, but also makes it difficult to interact with them. Being with entitled and proud people means living with people who “either talk or explode”, putting up with derogatory expressions about our interests and ideas (or those of third parties), getting used to not being able to finish sentences and questions and, in general, involves interacting with people who do not treat others to the same standards with which they treat (and expect to be treated) themselves. The lack of humility, it can be said, is both morally reprehensible and costly in terms of social coexistence between individuals.

This suggests that humility is a desirable trait. However, while these ideas subsist, there is a rather well-spread conception of humility that runs counter to that desirability. I will call it a *folk conception* for the purposes of this exposition and in essence it points out that humility is a sort of *recurring, though slight, mistake* in self-knowledge. That is, humility is a *virtue that implies ignorance* since its manifestation “is dependent upon the epistemic defect of not knowing one’s own worth” (Driver 2001, 16-17).

The perplexity that this conception throws lies in the following: why should we value a recurring error positively? If we think about people whom we admire for, for example, their great intelligence or wisdom and, despite it, their humility, how could it be expected that these admirably intelligent or wise people - if they are to be considered humble - should be the only who do not realize that they possess that intelligence or wisdom, or be the ones who fail to evaluate it accurately, by systematically making mistakes when thinking about it? Furthermore, how, and *why* should this *ignorance* be cultivated? And even more into the core of the perplexity: why should it be considered a virtue at all any form of systematic shortcoming or failure in seeking truth and avoiding falsehood, whether on the field of self-knowledge or the field of knowledge in general? How would humility justifiably defeat or pose a limit to the fulfillment of this fundamental epistemic duty?

Consider a case like that of J.R.R. Tolkien, a philologist of recognized authority for his outstanding knowledge of the *Anglo-Saxon*. Does Tolkien’s being humble mean that everyone except him would be able to recognize his credit and authority for procuring such knowledge since Tolkien himself would be doomed to systematically err in making that self-assessment?

In *Canto II of Inferno*, we observe in the *Comedy* that Dante, after an examination of conscience, bursts out and asks Virgil:

Bard! Thou who art my guide, consider well if virtue be in me sufficient, ere to this high enterprise

(...)

Not Aeneas I am, nor Paul. Myself I deem not worthy, and none else will deem me. I, if on this voyage then I venture, fear it will in folly end. Thou who art wise better my meaning know’st than I can speak. (Alighieri, 1959, p. 10)

This attitude of Dante, hesitant and overwhelmed, fits well with the *folk conception* of humility, especially since, as observed later in the song, Virgil explains the appearance of Beatriz in Limbo and reproaches him:

What is this comes o'er thee then? Why, why dost thou hang back? Why in thy breast harbour vile fear? Why hast not courage there, and noble daring; since three maids, so blest, thy safety plan, e'en in the court of heaven. (Alighieri, 1959, p. 13)

We then have a Dante-character who underestimates himself, who does not know himself worthy of the path set before him, while Virgil, Beatriz and the other holy women know him worthy.

In contrast to this Dante-character who doubts himself, we have in *Canto IV* a Dante who meets Homer, Horace, Ovid and Lucanus in Limbo, the First Circle of Hell, place of virtuous souls who were not baptized. They, together with Virgil, are the "great spirits", the greatest poets of antiquity. This is how we are told:

...when I kenn'd a flame, that o'er the darken'd hemisphere prevailing shined. Yet we a little space were distant, not so far but I in part discover'd that a tribe in honour high that place possess'd.

(...)

«Honour the bard sublime! His shade returns, that left us late! » No sooner ceased the sound, than I beheld.

(...)

«When thus my master kind began: "Mark him, who in his right-hand bears that falchion keen, the other three preceding, as their lord. This is that Homer, of all bards supreme; Flaccus the next, in satire's vein excelling; the third is Naso; Lucan is the last."»

(...)

«So, I beheld united the bright school, of him the monarch of sublimest song, that o'er the others like an eagle soars.

When they together short discourse had held, they turn'd to me, with salutation kind beckoning me; at the which my master smiled.

Nor was this all; but greater honour still they gave me, for they made me of their tribe; and I was sixth amid so learn'd a band. » (Alighieri, 1959, pp. 25-26)

From the point of view of the *folk conception* of humility, the immodesty not of the Dante-character but of historical Dante to see or place himself at the level of Homer, Virgil and company is incompatible with the attitude of someone truly humble. But can we honestly qualify as petulance Dante's conviction about the significance of his work? Not a few will say that in truth Dante's place is, if not above, then at least on a par with that of Homer, Virgil, and the others. History has shown that without a doubt, Dante is great among the greats. That he was clearly aware of the transcendence of his work does not seem foolish or arrogant. In truth, whoever affirms that Dante is the "poet of poets" may not be much wrong if she is wrong at all. Why should we all be capable of verifying the magnum art of the Florentine in its fair measure and, nevertheless, judge him arrogant since he himself (with the limits of his location in space and time) had a clear intuition of how great it was?

Similarly, in *The Lord of the Rings* we find an Aragorn who is hesitant from chapter 5 of the book two to chapter 1 of the book three, that is, between the events of the Bridge of Khazad-Dûm and the crisis that occurred between the Amon Hen and Parth Galen. With the loss of Gandalf, Aragorn begins to waver about his ability to lead the Company, and the upheavals that shake his spirits reach a climax with the death of Boromir, the capture of the halflings, the disappearance of Frodo and Sam, and, without further ado, the irrevocable dissolution of the fellowship. In those moments we observed how the dúnedain and great captain bitterly lamented: "It is I that have failed", "All that I have done today has gone amiss. What is to be done now?"

Despite this or, rather, precisely because of the unfortunate adversities that the heroes face in those moments, both the reader and the characters themselves maintain their confidence in Aragorn's abilities as a leader. Gimli and Legolas provide insight to Aragorn's deliberations with their views, but ultimately it is clear that the decision rests with the ranger.

From the perspective of the *folk conception*, Aragorn's humility —we would say— lies in the fact that despite being the most apt to judge the situation and decide the path to follow, he himself does not have enough confidence, he does not consider himself so apt. But with this we condemn the one whose judgment we consider the most correct and reliable to be the only one among the heroes to err when it comes to judging his own ability, while – paradoxically – it was Aragorn's sound judgment what ultimately brought a satisfactory solution to the crisis. He correctly (and humbly) acknowledged that the Ring Bearer was beyond his reach and that it was no longer his duty to protect him. Thus, he rightly chose to help those who might still have a chance of greatly benefiting from his help (i.e., Meriadoc and Peregrin).

In the Aristotelian tradition, a virtue is a golden mean medium between a defect and an excess. An easy way to exemplify this is with the virtue of courage:

COWARDICE < COURAGE < RASHNESS

We say that a person who lacks courage is a coward. Equivalently, we say that a person who is “*too brave*” (excuse the colloquialism) is a rash or reckless person. The virtue of courage is the happy medium or golden mean between the defect of cowardice (the lack of courage or bravery) and rashness (the excess of courage or bravery).

Correspondingly, humility understood as a golden mean must be located between a defect and an excess. Let us call – subject to the fact that better denominations can be proposed – *arrogance* to the deficiency, to the lack of humility; and let us call *self-deprecation* to the excess.

In fairness, it must be clear that the *folk conception* of humility does not suggest that the humble places herself at the extreme of excess, but that her recurring error is a *slight* error. That is, within the scale that goes from arrogance to self-deprecation, the humble one is located not in the center, but in a place slightly on the side of self-deprecation, but still far from it. Visually, the idea would be as follows:

1. Humility as the golden mean



2. Humility in the *folk conception*



If this second conception is admitted, in addition to the perplexities already noted, we may ask: Why should the slight error be acceptable only when it occurs towards excess? What about the cases where the self-knowledge error falls on the defect's side of the spectrum? If humility consists of a slight recurring error that manifests itself as a slight underestimation of oneself, one's work and talents, wouldn't systematically being a *little arrogant* also count as humility? The *folk conception* thus faces the challenge of explaining why the slight overshoot is permissible and the slight undershoot is not.

The correct strategy, it seems to me, is to abandon the *folk conception*. However, one must recognize a powerful intuition about what humility is that underlies both the perspectives of the cosmic scale (of divine creation), human imperfection (of sin) and the chance and help of others (of the Gift of Grace), as well as the *folk conception* itself, namely: being humble is typically understood and manifested as an act of *non-overestimation*.

The problem with the *folk conception*, in my opinion, is that it places so much emphasis on preventing overestimation of one's own work, talent, or conquest, that it seems to forget that a conceptual part of humility, as a midpoint, is also not underestimating it. The virtue of humility is, therefore, a *virtue of precision*, it is the ability to judge one's own work, talent, or conquest in its proper dimension. The virtue of humility is a trait of people's character – indeed, an intellectual habit – that enables them to know themselves accurately and fulfill the more general epistemic duty of seeking truth and avoiding

falsehood, within what is reasonably expectable for human agents.

In this way, humility allows people to know their limits and capabilities sufficiently to identify their strengths and weaknesses. In this sense, humility is a *sine qua non* condition for self-improvement. She who does not know herself cannot properly endeavor into becoming a better person. It is not an achievable goal for someone who has lost hope, that is, someone who self-deprecates. And, correlatively, it may not seem necessary to the eyes of someone who has too high an opinion of herself, that is, the arrogant.

Regarding the latter, it is relevant to recall a passage from Plato in *The Symposium* (204a):

Neither do the ignorant ensue wisdom nor desire to be made wise: in this very point is ignorance distressing when a person who is not comely or worthy or intelligent is satisfied with himself. The man who does not feel himself defective has no desire for that whereof he feels no defect. (Plato, 1925, p. 204a)

The absence of humility is, then, a form of ignorance. Only that, since oneself is the object of knowledge of humility, its deficiency is a lack of self-knowledge. It is a kind of myopia that we human beings suffer when we observe ourselves, obtaining not the truth, but a distorted image.

To combat this ignorance and seek full self-knowledge, the humble person will be someone who maintains a correct sense of herself, the value of her talents, the importance of her acts and works, resisting the banal temptation of praise, fame and flattery; keenly acknowledging the role that other people, other wills and even fortune have played in the development of her person, with all her weaknesses and strengths. Humble are the people that, without losing orientation regarding their place in the world, do not underestimate their value, nor overestimate it, maintaining equidistance between the vices of arrogance and self-deprecation and always preserving a clear sense of their limits and their capabilities, always open to discover and accept the truths —often less than flattering— about their condition as human beings.

Bearing in mind this conception of humility as a golden mean, I will now proceed to sketch a general outline of the grand scheme underlying John Ronald Reuel Tolkien's *The Lord of the Rings* from which we can identify a singular message: that humility triumphs over arrogance.

ABOUT SAURON AND THE MYOPIA OF THE GREAT EYE. OR, ABOUT GANDALF AND THE GARMENTS OF HUMILITY

Gorthaur, Annatar, The Necromancer, The Enemy, Dark Lord, Lord of Mordor, Black Master, Lord of Barad-dûr, the Lidless Eye or the Great Eye; These and more were the names that through centuries different people in different corners of Arda gave to Sauron, The Lord of the Rings. Reflecting on his story, from his origin to his disgraceful end, is reflecting on a story about temptation, the resilience of vice and perdition in the deepest abysses of pride and ambition.

Sauron, of course, was not of flesh and blood. Even saying that he was immortal demands some clarification, since life and death are facts of nature and Sauron comes from a realm that precedes nature and, therefore, the concepts of mortality and immortality do not apply to him, at least if they contain some biological dimension or aspect. Sauron does not belong to the realm of biology.

Sauron was, of course, one of the Ainur. He was an offspring of God's thought that existed with Him before time, before space, before aught else was made. Furthermore, he joined his voice to those of his brothers and sisters (the rest of the Ainur) and performed a great Music before God, who first turned it into a vision and, later, inflamed it with the Secret Fire and said: "Eä! Let these things be". Thus, was born *the World that Is*.

Ilúvatar offered the Ainur who wished so, the possibility of entering that world to start the works of ordering that primal cosmos and prepare it for the awakening of the Children of Ilúvatar. And many spirits, Sauron among them, did so. Once inside Eä, they were ordered into two large groups. The greater spirits were the Valar, the Powers of the World. His assistants and companions, lesser spirits, were the Maiar. Sauron belonged to this second order and, in addition, was part of the people of Aulë, the Vala blacksmith, the great engineer of Eä. From him, he

would undoubtedly acquire the gifts that thousands and thousands of years later he would use to become a maker of rings and a builder of towers.

It has been said that from the beginning Sauron's virtue was his love of order and coordination (Tolkien, 1993, p.396) and, for this very reason, he participated at first in the harmony of the Ainur and not in the discord of Melkor. Sauron's fall into the corruption of Melkor does not occur, then, at its origin, but took place later at some unspecified moment in the development of Eä's history. And it happened because of a temptation that he could not resist: given his proclivity towards order and coordination, at some point, he saw Melkor and contemplated with maximum admiration his power and effectiveness to impose his will on the world and other beings. And so, what originally was Sauron's virtue, silently and gradually turned into vice and, ultimately, into betrayal. He left the people of Aulë and became Melkor's lieutenant, the first among his captains. And Melkor's bonds were strong, and Sauron soon grew in pride and vanity under his rule.

Of course, as Tolkien himself indicates in his *Notes on the Motives for The Silmarillion* included by Christopher Tolkien in *The Ring of Morgoth*, the ambition awakened by Melkor in Sauron was never to such a degree as to make him fall into the absurdities of the former.

Melkor's rebellion against God can, of course, be understood as a lack of humility. Melkor desired to be like God, to make things of his own device and, for such purposes, obtain the Secret Fire or Imperishable Flame. He looked for that flame in the Void, before Eä, but he would never find it for it was with Ilúvatar.

Melkor's arrogance is sentenced by God at the end of the Music when he spoke:

Mighty are the Ainur, and mightiest among them is Melkor; but that he may know, and all the Ainur, that I am Ilúvatar, those things that ye have sung, I will show them forth, that ye may see what ye have done. And thou, Melkor, shalt see that no theme may be played that hath not its uttermost source in me, nor can any alter the music in my despite. For he that attempteth this shall prove but mine instrument in the devising

of things more wonderful, which he himself hath not imagined.

Despite this sentence, when Melkor saw The Music turned into a vision, he was captivated like the rest of his brothers and sisters by the beauty of that world which grew and developed and, like many of them, he also entered Eä. But his attitude did not change, and he continued to act with pride, involving himself in everything that the other spirits did, twisting things to fit his own designs and desires and claiming for himself the works of others and the young Earth, yet Manwë opposed him and said: "[t]his kingdom thou shalt not take for thine own, wrongfully, for many others have laboured here no less than thou." And so, since the dawn of time, the cosmic conflict between good and evil in Eä was formed, the struggle between Melkor and the Powers of Arda.

And when Melkor could not take things, he began to invest his forces in destroying them. And when he saw that he couldn't destroy them, he began to just ruin them. But he inevitably found that, as Ilúvatar had decreed, he could not alter The Music in his despite. So that when he tried with his flames to destroy the waters, new vapors took place from which clouds and rains were born, and new melodies and harmonies were woven between Manwë and Ulmo. Again, as Ilúvatar sentenced, Melkor soon bitterly realized that no matter how hard he tried, he could not but be an instrument for the creation of things more wonderful that he himself had not imagined, for Ilúvatar also said:

Behold your music! This is your minstrelsy and each of you shall find contained herein, amid the design that I set before you, all those things that it may seem that he himself devised or added. And thou, Melkor, wilt discover all the secret thoughts of thy own mind, and wilt perceive that they are but a part of the whole and tributary of its glory.

But Melkor's pride was too great, and he could not accept his insignificance compared to that of the Alpha and the Omega and soon degraded himself, the most powerful inhabitant of Eä, to the point of having been reduced by the end of the first age to the existence of a genuinely incarnated being, fearful of his body, obsessed with subduing everything, destroying everything, depriving it

of its beauty, marring it, denying it. But even if he had emerged victorious and had been able to reduce all of Eä to a shapeless mass, in it he would find his inevitable and eternal defeat, since the shapeless mass itself would have an existence independent of him, despite him. That was the nihilism of the purposes of Melkor, of Morgoth, the dark enemy of the world. An absurdity that had its origin in a lack of humility, at the most obvious and fundamental level: the irresistible humility that is born from the most elementary understanding and contemplation of the glory and magnificence of God's work.

For his part, Sauron never fell for that absurdity. He never embarked on the business of destroying so much as on dominating. It was, as already stated, his appetite for order and coordination that betrayed him, being seduced by Melkor's relentless and vast power and his ability to exert his will even at the cost of himself.

When the dark enemy of the world was defeated in the War of Wrath, Sauron appeared before Eönwë, the great captain of the hosts of Valinor. And we are told in the *Quenta Silmarillion* that he was remorseful or faked it very well. And Eönwë exhorted him to submit to the judgment of the Valar, but Sauron's pride was great for he had achieved much dignity under Morgoth and he had not the humility to bow before The Powers and acquiesce to a potential sentence of servitude.

Thus, the vain Sauron preferred to flee humiliation and hide in the east. And not long afterward he reemerged in lucid colors, undertaking new plans to seize the domain of Elves and Men, eventually rising as a new Dark Lord, and establishing Mordor, the land of shadow, as his stronghold.

Sauron by this time was already a haughty and arrogant individual who viewed the Children of Ilúvatar with contempt, as his inferiors, considering that the best thing that could be done was to submit them to his domain, to his notion of order, to his vision for Middle-earth. He then hatched an evil plan to subdue the Elves, whom he hated the most and in whom he recognized the greatest power. He tempted them by presenting himself as a beautiful figure and offering gifts to make the continent as beautiful a place as the home of the Valar. And it was in Eregion that the ears of the goldsmiths of the Feän-

orean school heeded his words, and it was there that the Rings were forged.

In Mordor, Sauron secretly forged his Ring and his betrayal was revealed: *one Ring to rule them all*. Not a ring to destroy them, like Melkor. Nor a ring to deprive the world of its beauty or instill its evil in it, but a ring to subdue them all, to find them, to attract them and in the darkness, bind them. This was the terrible will of domination of the Lord of the land of shadow.

As Melkor debased himself by infusing and marring the world with his evil spirit, Sauron was foolish enough to invest his power in that Ring. And, in truth, the ties with which Melkor subjected him had to be deep, so that Sauron would fall into the indignity of embezzling the high and inherent purity of his being, offspring of the thought of God, in such vulgar a thing as a ring forged with minerals from the earth. Because we are dust, but Sauron was not dust. Sauron was something else, something nobler and more beautiful. But he had lost to such a degree the sense of his own being, that, moved by the dishonest appetite to dominate others (which he illegitimately and arrogantly considered himself entitled to), he tied his fate to that of the Ring.

It was in this way that the one who loftily called himself the Great Eye inadvertently and progressively perfected the conditions for his great debacle. His bitterness and pride grew over the years and eventually distorted his gaze and he became unable to comprehend the virtues of those who opposed him.

Of course, although it can be said that Sauron was more intelligent than Melkor by never falling into the absurdity of wanton destruction, the truth is that he did not come to represent a threat of the magnitude of that of the first Dark Lord. The defilement of Arda is an inescapable fact in this version of The Music and in a limited and partial way it means that Melkor got away with it, to some extent. In fact, he ruined the Gifts of Ilúvatar for his Children. Melkor's corruption made Middle-earth a sad and gray place for the firstborn. The gift of immortality then became a burden to them. For their part, the second children did not receive the gift of death with hope, but with fear. "The bitter Gift of Freedom" as it came to be called.

Sauron did not represent a cosmic threat capable of scoring “triumphs” of this magnitude, but he was heir to the corruption brought about by Melkor and with macabre cunning he wove the most terrible plans to exploit it to the fullest, bringing with it important evils to the world. Over the course of the Second Age, through the forging of the Rings of Power, he became the mastermind behind the second fall of the Elves. And, during the twilight of that same period, he was the great promoter of the Ruin of Númenor, the second fall of Men.

These two events are, without a doubt, his greatest victories. But in both, he paid a high personal price to obtain them, and in neither case did he really get a chance to “taste the honey” of his crooked machinations. It must be stressed that his arrogance (based on a distorted sense of superiority) is the common denominator of the risks he took and the prices he paid in both cases: investing a large part of his personal power in the One Ring, tying his destiny to it, for the first; go as a slave to Númenor in the latter, convinced of his ability to deceive the Númenóreans and losing the ability to take beautiful physical forms in the resultant destruction.

In response to the threat posed by Sauron, the Valar intervened no longer with a War and a host. All such interventions held against Melkor scarred Arda in irreparable ways. Additionally, the Second Sons, humans – who could be a bit more fragile than Elves, especially in the absence of the possibility of reincarnation or serial longevity – were more centrally involved in this news conflict.

In the same way, to the Children of Ilúvatar corresponds a fundamental dignity based on which they are morally located in a certain degree of horizontality with the Ainur. They are called precisely “Sons of Ilúvatar” because none of the Ainur introduced them to The Music, but their themes were integrated by God himself. The falsity of the right claimed by Sauron to govern them lies in the non-recognition of that fundamental dignity shared with them. And the Valar, for their part, respecting such dignity, must maintain a consistent policy of not intervening except in exceptional circumstances. The Children should be the ones who, *motu proprio*, would fight the threat posed to the world by Sauron. That is, the free people should be the one who, freely adhering to the exercise of good, must triumph over evil.

It is not respectful of the dignity of the Children that, every time there is a problem or threat, the Valar design and carry out the solution. It is important to allow the Children to mature, learn and freely choose between good and evil. And it is under this approach that, in view of the events of the Second Age of the Sun, the Valar elaborated a more discreet, less robust strategy of intervention that consisted of sending emissaries to Middle-earth to advice or guide, not to govern, the people who remained free from the shadows of Mordor.

These emissaries were the wise men who made up the Order of the Istari. But the garments with which they appeared before the free people were those of humility since they were not sent as captains of great armies, dressed in resplendent armor, and carrying glorious banners. The Valar did not send generals or rulers. They sent counselors dressed in the humble regalia of wise old men. They were Maiar, spirits belonging to the high order of the Ainur, but inhabiting real elderly human bodies, not feigned as was typical of the physical manifestations in Eä of the Ainur and, consequently, limited in power and majesty. They were offspring of the thought of Ilúvatar genuinely embodied in human bodies, subject to their pains, their limitations, and the possibility of death (Tolkien, 1980, p.389).

They were entrusted with the far from simple mission of ensuring that the free people, from their freedom, resist the shadow of Sauron, preventing them from making great finery of the power and majesty that was inherent to them and restricting their work to discreet tasks of advice, guidance, and counseling, and not tasks of government and military command.

Gandalf, as we know, is the one who proved to be the greatest of those spirits that came from the West to the shores of Middle-earth. It has also been said that he was the most modest among them, both in personal appearance and because of the apparent smallness of his work, which consisted of pilgrimage among the towns, learning from their people and knowing the weaknesses and strengths of their hearts, rather than in the accumulation of science and the procurement of fortresses and relics. But his greatness was quickly perceived by Cirdan, the wise old guardian of the Gray Havens, who soon gave him Narya, the Ring of Fire (one of the three Rings of Celebrimbor) to help him consolidate hope in the minds

of the people that he would meet during his transit through a world devastated by despair.

It is said that, just like Cirdan, only a handful of individuals (such as Galadriel or Elrond) could have reached a more or less substantive idea about who these elders were, but the emissaries themselves could not openly reveal it as that would be acting in the wrong way, contrary to the deep meaning of the mission explained lines above. But it is not entirely apparent what degree of understanding Sauron came to acquire about them.

Assuming Sauron figured it all out by catching Saruman when he used the Palantir of Orthanc, it's notable that the Lord of Mordor would then have let a worrying amount of time go by without detecting or sizing up a serious threat. To be precise, Saruman ventured to use the Palantir until the year 3000 of the Third Age (one year before Bilbo's birthday), by which time the Istari would already have been operating on Middle-earth for a significant number of centuries (something like twenty in the case of Gandalf, which would be the least of the cases as far as seniority in the performance of the mission is concerned).

Sauron's actions in the years after Saruman's subjugation and before the start of the War of the Ring did not show indications that he was particularly concerned about anything. If we consider that it is Gandalf, one of these Istari, who ultimately engineers his defeat to a large extent, it seems that either Sauron did not fully understand the wisdom of the Valar, or he underestimated his enemies, moved by an excess of confidence. A kind of short-sightedness to which a humble person would not be so easily subject, with a keen awareness of her limitations.

It was just the myopic pride with which Sauron underestimated his rivals that prevented the Great Eye from perceiving the plans for his overthrow. Gandalf fostered in Elrond the wisdom to trust the halflings, the beings apparently least fit to face the Enemy. This he stated at the Council of Elrond, regarding the strategy of using Sauron's pride against him:

Well, let folly be our cloak, a veil before the eyes of the Enemy! For he is very wise and weighs all things to a nicety in the scales of his

malice. But the only measure that he knows is desire, desire for power; and so, he judges all hearts. Into his heart, the thought will not enter that any will refuse it, that having the Ring we may seek to destroy it. If seek this, we shall put him out of reckoning.

Greater would be the confusion of the conjectures of the Enemy when placing the hope of the world on the shoulders of the gentlest creatures: the hobbits. These individuals, especially Frodo, were fully aware of their lack of qualifications for such a mission. Frodo lacked any kind of training that we would consider relevant to the task. But having an exemplar clarity and awareness of the circumstances raised, without ever losing the sense of his place in the world and fully understanding the importance of his role in history, he obsequiously and freely assumes responsibility and bears the burden of Ring. In this regard, Elrond says:

I think that this task is appointed for you, Frodo; and that if you do not find a way, no one will. This is the hour of the Shire-folk, when they arise from their quiet fields to shake the towers and counsels of the Great. Who of all the Wise could have foreseen it? Or, if they are wise, why should they expect to know it, until the hour has struck?

But it is a heavy burden. So heavy that none could lay it on another. I do not lay it on you. But if you take it freely, I will say that your choice is right; and though all the mighty Elf-friends of old, Hador, and Húrin, and Túrin, and Beren himself were assembled together, your seat should be among them.

The rest of the story takes place in the way we all know and, finally, Gandalf —knowing the arts of humility and the disadvantages of its lack— proved to be right. Sauron never understood the webs that his rivals spun to deal him the fatal blow. Or at least he didn't understand until the final moment when it was too late. Thus was forever dispelled the shadow that spread from Mordor over the world.

Under the proposed optics and under an understanding of *The Lord of the Rings* in its indissoluble unity with the

myths of *The Silmarillion*, we can therefore appreciate a story about how humility triumphs over arrogance or, more generally (if preferred), a tale of virtue rising glorious and victorious over vice.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Alighieri, D. (1959). *Dante's Inferno, The Divine Comedy* (Vol. 1) (H. Francis, Trans.). New York: Cassell, Petter, Galpin & Co.
- Clifford, W.K., (1999), The ethics of belief. In T. Madigan, (Ed.), *The ethics of belief and other essays* (pp.70-96). Amherst: Prometheus.
- Dunnington, K. (2016). Humility: An Augustinian Perspective. *Pr Ecclesia*, XXV(1), 18-43.
- Driver, J. (2001). *Uneasy Virtue*. New York: Cambridge University Press.
- Plato (1925). *Plato in Twelve Volumes* (Vol. 9) (H. N. Fowler, Trans.) Cambridge: Harvard University Press.
- Richards, N. (1992a). *Humility*. Philadelphia: Temple University Press.
- Richards, N. (1992b) "Humility". In L. Becker, & C. Becker (Edits.), *Encyclopedia of Ethics*. New York & London: Garland Publishing, 577-579.
- Richards, N. (1992b) Humility. In L. Becker, & C. Becker (Edits.), *Encyclopedia of Ethics* (pp. 577-579). New York & London: Garland Publishing.
- Snyder, C. (2020). *Hobbit Virtues. Rediscovering Virtue Ethics Through J.R.R. Tolkien's The Hobbit and The Lord of The Rings*. New York: Pegasus Books.
- Tolkien, J.R.R. (1954). *The Lord of the Rings*. (2004, Nueva York: Houghton Mifflin Hartcourt).
- Tolkien, J.R.R. (1980). *Unfinished Tales of Númenor and Middle-earth*. C. Tolkien (Ed.). (2021, New York: Houghton Mifflin).
- Tolkien, J.R.R. (1977). *El Silmarillion*. C. Tolkien (Ed.). (2004, Nueva York: Houghton Mifflin Company).
- Tolkien, J.R.R. (1993). *Morgoth's Ring*. C. Tolkien (Ed.). (2002, New York: Houghton Mifflin).



Atisbos a las dagas tumularias

Recibido: 31 de octubre, 2023

Aceptado: 29 de abril, 2024

Por: Medardo Landon Maza Dueñas¹, Sociedad Tolkienista, México,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8901-337X>

Resumen

El pugio romano de origen celtíbero funciona como una posibilidad de inspiración de las dagas tumularias que utilizan los hobbits de J.R.R. Tolkien en *El Señor de los Anillos*.

Abstract

Glimpses to the Barrow Daggers

The celtic-iberian origin roman pugio FUNCIONA as a possible inspiration of J.R.R. Tolkien for the hobbit's barrow-daggers in *The Lord of the Rings*.

Medardo Landon Maza Dueñas. Atisbos a las dagas tumularias. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

Tolkien, tierra media, hobbits, armas, pugio, celtas.

KEY WORDS:

Tolkien, middle earth, hobbits, weapons, pugio, celts.

¹ Medardo Maza es escritor, profesor, editor, cuenta cuentos. Licenciado en Creación Literaria por la UACM. Autor de 11 libros de literatura fantástica y ganador del premio de ensayo *Aelfwine* 2014. Contacto: themordyn@gmail.com

*Cuando ya habían caído trece, el resto huyó chillando,
dejando a los defensores indemnes, excepto Sam
que tenía un rasguño a lo largo del cuero cabelludo.
Un rápido movimiento lo había salvado,
y había matado
al orco con un golpe certero de la daga tumularia*

La Comunidad del Anillo

...Y esa daga, la daga tumularia ¿Cómo era?

Cuando Tom Bombadil de los túmulos las extrae a la luz y se las entrega, así las reciben Frodo, Sam, Merry y Pippin:

Para cada uno de los hobbits eligió una daga, larga y afilada, con forma de hoja, de maravillosa orfebrería, tallada con figuras de serpientes doradas y rojas. Las dagas centellearon cuando las sacó de las vainas negras, de algún raro metal fuerte y liviano, con incrustaciones de piedras refulgentes. Ya fuese por alguna virtud de estas vainas o por el hechizo que pesaba sobre el túmulo, parecía que las hojas no hubiesen sido tocadas por el tiempo; sin manchas de herrumbre, afiladas, brillantes al sol.

—Los viejos puñales son bastante largos para los hobbits, y pueden llevarlos como espadas —dijo Tom—. Las hojas afiladas son convenientes si la gente de la Comarca camina hacia el este, el sur o lejos en la oscuridad.

Luego les dijo que estas hojas habían sido forjadas mucho tiempo atrás por los hombres de Oosterness; eran enemigos del Señor Oscuro, pero habían sido vencidos por el malvado rey de Carn Dûm en la Tierra de Angmar. (Tolkien, 1986, p. 211).

Estas dagas, que se nos ha dicho entonces, son de diseño numenoreano como también muy probablemente lo son los puñales llamados ekets, de los cuales se explica en *El Desastre de los Campos Gladios*:

Luego, de prisa, (Isildur) se despojó de la armadura y de las armas, salvo por una espada corta que llevaba sujeta al cinturón [...] Era de la especie llamada eket, un puñal corto de hoja an-

cha en punta y de doble filo, de un pie a un pie y medio de largo. (Tolkien, 2002, pp. 346, 357).

Hasta aquí los hechos en la Tierra Media; ahora bien: ¿podríamos aventurar la posible identidad histórica de algún tipo de arma que inspira al eket y con ello a las dagas tumularias?

Númenorë contiene en su mitopoética primordialmente el mito de la Atlántida grecolatina y otros ecos de civilizaciones de la antigüedad; en una de sus cartas Tolkien dice: “En muchos aspectos parecían egipcios: el amor por lo gigantesco y lo macizo y la capacidad de construirlo” (Tolkien, 1993, pp. 328-329), y en su lengua, el adûnaico, hay algo de evocación sumeria. Con esta sugerencia temática de la Atlántida como posibilidad estética grecolatina, entonces el eket más largo, de pie y medio (45 centímetros) puede tener dos posibles inspiraciones básicas: las espadas cortas lanceoladas del tipo “lengua de carpa” de la Grecia antigua, como las que debieron esgrimir en el relato Héctor y Aquiles, y en la historia real tanto en Termópilas como en Salamina, armas de las que hay registros arqueológicos de sus primeras versiones en bronce para la Troya del mito y la historia, así como las de hierro después de la caída de los pueblos pelasgos y la llegada de los dorios a la Hélade.

Esa es una opción de espada corta de la antigüedad, sin embargo, en el contexto de imperio con gran sofisticación cultural y militar, la evocación grecolatina remite a otra posibilidad más obvia: el gladius romano de hoja ancha, dos filos y punta aguda. Esta fue durante varios siglos el arma de combate primordial del ejército romano en combinación con el escudo de cuerpo corporal o scutum. No obstante, esta comparación de ningún modo busca aseverar que el ejército numenoreano funcionara como la armada romana, sino tan solo comparar el posible aspecto general del eket. Esto porque aun cuando había tácticas de combate numenoreano en formaciones de escudo, como cuando Isildur comanda a su tropa a alzar su formación de thangail o barrera de escudos contra las diez olas de orcos (Tolkien, 2002, pp. 284, 294), específicamente se ha dicho que Isildur, antes de arrojar al agua, se había quitado su armadura y dejado de lado sus armas principales, de modo que se queda tan solo con un arma secundaria de último recurso.



Marcela Menjivar Sánchez.
Nombre de la obra: El ladrón y la bestia
Técnica: Acuarela

Ahora bien, ¿son entonces las dagas tumularias como los gladius romanos? No necesariamente. Aun cuando los hobbits se refieren a sus armas como espadas, tal como les dijo Tom Bombadil: “¿Qué le dije, señor Pippin? –comentó Sam envainando su espada–. Los Lobos no pudieron con él” (Tolkien, 1986, a, p. 425), tras el ataque de los lobos al pie de Caradhras, los humanos vemos cómo Aragorn ve esas armas entre los restos de los uruk-hai tras la muerte de Boromir:

–¡Mirad! –exclamó Aragorn–. ¡Hay señales aquí! –De la pila de armas siniestra recogió dos puñales de lámina en forma de hoja, damasquinados de oro y rojo; y buscando un poco más encontró también las vainas, negras, adornadas con pequeñas gemas rojas. (Tolkien, 1986, b, p. 12).

Así que no, no son gladius, sino muy posiblemente el *eket* corresponde al puñal del ejército romano: el pugio. Una traza más nos apunta en esa dirección, nada más y nada menos que la complicación de la hermosa y tan querida traducción de *El Señor de los Anillos* de 1984, a la que le debemos tanto y que es la versión de la obra más extendida en habla hispana:

En el original en inglés; cuando Tom presenta las dagas a los hobbits en realidad se dice sobre la forma de la daga: “he choose a dagger, long, leaf-shaped, and keen”, por lo que nuestra traducción se topó con que hoja de árbol (*leaf*) y hoja de arma blanca (*blade*) habría derivado en que en una traducción literal hubiese tenido que decir: “una hoja en forma de hoja”, por lo que para evitar la reiteración se eligió que la característica de hoja de árbol se aplicara al filo y quedara como: “eligió una daga, larga y afilada como una brizna de hierba”. Otra posibilidad habría sido, como se consignó al inicio en este texto: “eligió una daga, larga y afilada, con forma de hoja”. (Tolkien, 1986, a, p.211).

La traducción se volvió a topar con el mismo problema al inicio de *Las Dos Torres*, donde Aragorn se encuentra en el original en inglés: “two knives, leaf-bladed, damasked in gold and red”; y esta vez en la traducción de 1984 ofrece entonces una descripción distinta más acorde con el original, suplantando “hoja” metálica por “lámina”:

“dos puñales de lámina en forma de hoja, damasquinados de oro y rojo”. Así pues, los *ekets* a los ojos de Aragorn no son espadas. Son dagas, cuchillos, puñales, cuya hoja metálica tiene forma de hoja de árbol. Exactamente la descripción de un pugio romano.

La palabra pugio proviene del latín *pugnus* “puño” (Kavanagh, 2008, p. 12), de donde deviene precisamente puñal, por la forma de cogérsele con la mano cerrada (o pugilismo, donde también se cierra el puño para golpear). Como el *eket* corto, es de hoja ancha, de 5 cm promedio de ancho (Kavanagh, 2008, pp. 54-55), en punta y de doble filo, y con hoja lanceolada o con forma de hoja de árbol; el pugio de alrededor de 22 cm de largo (Kavanagh, 2008, pp. 53-54), que con la empuñadura nos da el mínimo de poco más el pie de largo, 33 cm del *eket*.

No solamente como las vainas negras con gemas rojas de las dagas tumularias eran frecuentes en el ejército romano, dado que durante años no tenían derecho a casarse y formar familias, las vainas de los pugios también fueron un espacio de expresión de individualidad y de expresión de su posible riqueza y prestigio. Incluso, hay un pergamino egipcio que registra el pugio de un soldado romano de vaina adorada en plata y marfil (Kavanagh, 2008, p.13-14), como garantía para un préstamo de dinero.

Este famoso pugio, en la mano de quienes asesinaron a Julio César, en el cinto de los soldados de Poncio Pilatos, tuvo su origen en un puñal celtíbero de la región del Duero ². Era un tipo de daga que en términos técnicos se le llama de lengua tripartita (Kavanagh, 2008, pp. 8-9) y en términos poéticos, unos de sus precursores con pomo en forma de antenas, se especula que pudo estar fuertemente vinculado con el culto lunar de la región. Asimismo, estirando la poética, es curioso que un puñal celta haya pasado a ser parte de la *panoplia* de armas imperial romano, así como los *Edain* protoceltas que lucharon en la Guerra de la Cólera pasaron también a ser el imperio de *Numenórë*. Por cierto, se han encontrado restos de pugios en sitios arqueológicos que alguna vez fueron fronteras salvajes del imperio romano, en el Rhin

2 En el área cultural de influencia de la famosa ciudad celtíbera de Numancia, que en el año 133 A.C., durante el asedio de Escipión Emiliano, el africano, sus pobladores decidieron suicidarse colectivamente antes de permitir que su población fuera asesinada, ultrajada y vendida como esclavos los sobrevivientes. Cervantes escribió una obra de teatro al respecto.

de lo que ahora es Alemania y un abundante número en Britania, de donde a Tolkien le pudo resultar muy natural la presencia arqueológica de este tipo específico de daga.

Hasta aquí los hechos históricos.

Ahora bien, puesta en claro la especulación sobre la identidad del eket como pugio en lo referente a las vainas enjoyadas y las hojas lanceoladas... ¿podría también haber correspondido la empuñadura a la llamada bidiscoidal del pugio,³ con un disco en el pomo y un disco menor a media cachá para mejor agarre en la parte hueca de la palma al cerrarse el puño sobre el arma? No necesariamente, o mejor dicho, infiramos que no: acaso las empuñaduras de las dagas tumularias hubieran podido haber sido no las típicas del pugio, sino las más tardías y medievales dagas quillón.

“Quillón” significa en inglés los gavilanes que curvan el final de la guarnición de una espada y daga, que con ello permiten atrapar el arma del contrincante durante el combate. Este tipo de guarnición más grande y abierta caracterizó al modelo de daga de más larga extensión y uso, desde la primera cruzada y a través de toda la Edad Media, Renacimiento y mucho más tarde. Configuró el diseño general de las dagas tácticas de combate de los ejércitos contemporáneos. Las dagas quillón (quillón daggers) eran también conocidas como dagas de caballero (knightly daggers), en tanto solían ser modelos miniatura de las espadas crucetas de una mano que se utilizaban y que se empleaba en combinación al cinto. Sin embargo, tuvieron un uso mucho más masivo entre los ejércitos europeos medievales como un arma versátil de uso múltiple tanto en el campo de batalla, como en la defensa personal civil.

Así pues, quizá en Tierra Media la tradición de las espadas, desde aquella primera que desenvainara Feänor en Amán para ponerla al pecho sobre su hermano Fingolfin y amenazarlo por robarle el amor de su padre, y luego a través de las guerras de Beleriand de la Primera Edad, hubieran podido llevar al uso el modelo tan simple y exitoso de la empuñadura tipo quillón para las espadas y dagas. Este quizá se hubiera heredado a los herreros de linaje numenoréano, que en Eriador hubieran forjado las

dagas tumularias para las guerras contra el Rey Brujo de Carn Dûm. Además, estas empuñaduras de gavilanes curvados son los que dan la traza de toda espada en la imaginación popular desde la Edad Media hasta nuestros días, por tanto, la evocación inmediata de la palabra espada o daga cuando las escribiera Tolkien.

Hasta aquí la elucubración.

Resta nada más la honra para estas buenas dagas de hoja corta, ancha, de buen filo, que permitió el peso para rebanar manos de los Uruk-hai, quienes intentaron capturar a Merry y Pippin a la muerte de Boromir; para rajar la panza de un troll ante la Puerta Negra de Mordor; dar tan buena puñalada en la rodilla al Rey Brujo en Pelenor, que permitiera a Eonwyn abatirlo luego, y hasta aquella daga que robara Shagrat para la intriga de Sauron en la Puerta Negra junto a la cota de mithril, para sembrar la desesperanza a los Ejércitos de Occidente.

De tal modo que cuando Sam Gamgee embistió a Ellaraña con su daga tumularia numenoréana en una mano y la Aguijón élfica en la otra, blandía lo mejor de la tecnología de guerra para uno de su talla. Y allí, ante Ellaraña, Sam pasó de ser el portador de la daga tumularia a Aguijón.

¿Pero... era Aguijón una daga quillón a imagen y semejanza de las Glamdring y Orcrist de Gondolin? El arma más importante de toda Tierra Media merece por supuesto la honra de elucubraciones en otro momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kanavagh Del Prado, E. (2008). El puñal bidiscoidal peninsular: tipología y relación con el puñal militar romano (pugio). *Revista Gladius*, XXVIII, 5-81.
- Tolkien, J. (1986a). *El Señor de los Anillos I: La Comunidad del Anillo*, Barcelona: Minotauro.
- Tolkien, J. (1986b). *El Señor de los Anillos II: Las Dos Torres*. Barcelona: Minotauro.
- Tolkien, J. (2002). *Cuentos inconclusos de Númenorë y de la Tierra Media*. Barcelona: Minotauro.
- Tolkien, J. (1993). *Cartas*. Barcelona: Minotauro.

3 Incluso, ese término, bidiscoidal, es uno de los nombres técnicos que recibe esta familia de puñales, pues acompaña esas dos características en el pomo y puño desde los modelos celtiberos hasta sus últimos modelos en el imperio romano.



El diario de un orco

Recibido: 31 de octubre, 2023

Aceptado: 29 de abril, 2024

Por: José Juan Calderón Mendoza¹, Autor Independiente, México.

Resumen

Es un viaje a través de la vida de un orco de la Tierra Media desde su nacimiento (durante la tercera edad, en tiempos de la guerra del anillo) hasta su llegada al campo de batalla en Mordor. Su viaje por territorios y situaciones forjan su carácter y su propia visión del mundo donde vive, donde convive con otros orcos y conoce personajes importantes de la cosmogonía de Tolkien. Es una mirada a los orígenes, costumbres y los motivos que mueven a esta despreciada, despreciable, pero también sufrida raza.

Abstract

The Orc Diary

It is a journey through the life of an orc of Middle-earth from his birth (during the Third Age, at the time of the War of the Ring) to his arrival on the battlefield in Mordor. His journey across territories and situations strengthens his temper and his own vision of the world where he lives, alongside other orcs, and where he gets to know important characters from Tolkien's cosmogony. It is a glimpse into the origins, customs, and motives of this despised, despicable, but also sorrowful race.

José Juan Calderón Mendoza. El diario de un orco. Revista *Comunicación*. Año 45, volumen 33, número 1, enero-junio, 2024. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

PALABRAS CLAVE:

Orc, Tierra Media, Tolkien, Mordor.

KEY WORDS:

Orc, Middle-earth, Tolkien, Mordor

1 Exfutbolista profesional. Profesor de iniciación al deporte. Miembro de ARDEMAC. (Asociación Recreacionista de la Edad Media, alianza de caballeros). Fundador de la Academia Agincourt de Arquería histórica. Artesano versátil (escultor en tiza, arcilla, talla en madera, hueso, cuerno, artilugios en piel, artefactos mecánicos, forja, armas medievales). Contacto: legoles69@hotmail.com

Primero fue el ruido. Solo sonidos confusos y violentos; no sabía qué ocurría ni qué era ni quién era yo, tampoco dónde estaba. Poco después sabría que estaba en el interior de mi madre, y así me enteraría de que yo era un orco, pero daba igual, no tenía idea de qué era un orco ni lo que hacía.

Vi la primera luz (o mejor dicho, la oscuridad) en una cueva húmeda y estrecha y fui arrojado entre unos cueros peludos y malolientes sin delicadeza alguna. Pasada la agitación del parto y el trauma del cambio de hábitat, me percaté de que los sonidos que escuché antes eran gruñidos, alaridos y maldiciones de todos los que moraban en el lugar. Todos pasaban y me echaban una ojeada desdeñosa; algunos me revisaban la boca y jalaban mis brazos y piernas como verificando mi estado. Aquello no me agradaba y le fui tomando tirria a esos estúpidos seres deformes de caminar maltrecho y torpe; cada vez que los veía acercarse los recibía con gruñidos y, al ir creciendo, con mordiscos y escupitajos; era lo único que sabía hacer con cierta precisión y lo entendí rápido.

También aprendí pronto a recibir y dar golpes. La lucha diaria por la comida era dura pues había mucha competencia. Toda la camada, que era abundante porque la especie prosperaba en ese tiempo, parecía querer ser engordada y desarrollada rápidamente por los mayores y más avezados líderes.

También se nos vigilaba y cuidaba cuando nos internábamos en las oscuridades del bosque. Allí habitaban grandes arañas en los árboles; ahí tejían sus redes para atrapar presas que, frecuentemente, eran cachorros orcos u orcos pequeños débiles o distraídos que se enredaban y eran convertidos en capullos e iban a parar a las alacenas de los arácnidos. Nuestra infancia no estaba exenta de peligros; infancia breve además, debo decirlo.

Recuerdo el día que recibí de mi madre mi nombre. Un cazador llegó con algunas liebres y otros animales, los despellejó y nos arrojó al suelo carne y vísceras. Todos los pequeños cachorros hambrientos nos abalanzamos por el alimento. En la disputa, abofeteé con fiereza a otro que me arrebató una piernita y recibí un seco puntapié en la barriga, ¡Haug!, me quejé, y de la tosca boca de mi madre brotaron unos gruñidos que no había escuchado jamás, eran diferentes, parecía disfrutar de ellos. Eran risas, nunca las volví a escuchar de ella... pero he aquí

mi nombre: Haug, orco del Bosque Negro, cerca de Dol Guldur; por cierto, el crío con el cual peleé también recibió su nombre ese día; “Plaf”.

Plaf y yo crecimos juntos por necesidad pues nos desagradábamos mutuamente y las peleas constantes en las que nos enfrascábamos nos hacían destacar de entre todos. Notoria era también la destreza que íbamos logrando y, nuestra fuerza, lograda a golpes, no pasaron inadvertidas para Grishnákh, jefe de la manada y de las hordas de la región. Un día fuimos tomados con brusquedad por varios soldados orcos y conducidos ante el jefe, y sin importar que éramos casi cachorros, se nos integró a las hordas guerreras a recibir entrenamiento. Así, día a día, semana tras semana, fuimos sometidos a la rigurosa rutina de los ejércitos del Señor Oscuro, del que apenas sabíamos algo.

Plaf y yo seguíamos siendo enemigos íntimos y habíamos sido colocados en la misma tropa, pues, para diversión de los jefes orcos, aun nos odiábamos. Premeditadamente, en algunas ocasiones se nos entregaba una escasa ración de comida, concedores de nuestras famosas peleas y la fiereza con la que nos entregábamos a ellas. A veces creo que la comida solo era un pretexto para rompernos los dientes.

Pero el extenuante ritmo del ejército tenía sus recompensas; justo después de esas golpizas, los capitanes complacidos nos premiaban con grandes raciones de carne fresca de jabalíes o ciervos, y no con la carne a menudo putrefacta o seca del resto de la tropa. Entendimos también que, a mayor golpiza mayor ración, pero que acabar con el enemigo era acabar con las recompensas; se había creado así una violenta y sangrienta complicidad para satisfacción de los jefes y envidia del resto de jóvenes soldados de la horda.

Eran temidas por todos las frecuentes excursiones y patrullajes por bosques, ríos y montañas, cavernas y llanuras; eran largas, agotadoras y devastadoras para la resistencia del maltrecho cuerpo, además de peligrosas.

La instrucción era constante: indicaciones sobre cómo olfatear, cómo moverse de noche, arrastrarse o permanecer quieto y callado; se nos detallaban y repetían constantemente, acompañadas de golpes de vara o látigo. Los escasos descansos los aprovechábamos principalmente



Karina Cedeño
Nombre de la obra: Fantasía con Tolkien
Técnica: pintura acrílica

en alimentarnos, beber y curar nuestras heridas, si bien insignificantes, eran molestas y propensas a las infecciones dadas las nulas condiciones de limpieza. Nuestra piel, negra de por sí, cargaba con costras de mugre en algunas zonas; en otras, sangre, lodo y sudor iban formando una capa grasienta y hedionda que, por formarse poco a poco, daba tiempo a las sensibles narices de acostumbrarse al fétido olor que siempre nos acompañaría, porque tal era nuestro odio al agua que jamás nos bañábamos y, si acaso esta nos tocaba, sería por no poder escapar de la lluvia, y, cuando así sucedía, al secarnos el olor era como de una manada de wargos mojados. A esto había que agregar que muchas veces las provisiones que cargábamos se pudrían por los largos días de llevarlas sobre nuestras espaldas y, al ser devoradas en ese estado, la peste salía por los poros y los hocicos.

En una de esas incursiones, lo recuerdo bien, explorando las profundas cavernas de las Montañas Nubladas, nos perdimos Plaf, otro joven orco y yo, en los rocosos laberintos subterráneos. La inexperiencia nos hizo equivocar el rumbo y fuimos a dar a un lago oscuro. Gritamos por un rato y al no obtener respuesta decidimos descansar unos momentos para pensar mejor qué hacer.

El profundo silencio de pronto se vio roto por un acechante chapoteo en el agua, pero no vimos nada; después un siseo apenas perceptible para el oído, pero que nos erizó la piel, nos hizo ponernos alerta y en guardia, mas no vimos nada. Acordamos dejar rápido el lugar y a los pocos minutos de ponernos en marcha volvimos a escuchar aquella voz sibilante a nuestra espalda... "*Sssí tessoro, comida para nosssotros*", pero no vimos nada. Empezó a desesperarnos el no hallar la salida y el silbido amenazante que parecía seguimos los pasos; de pronto, el joven orco se vio derribado; miramos asustados y desconcertados al ver cómo tomaba desesperado su cuello; lo vimos recibir un golpe invisible y sangrar copiosamente retorciéndose hasta que su cuello tronó siniestramente y se quedó quieto. Después, el "fantasma" lo arrastró lentamente, mas no supimos cómo había sucedido aquello.

Creo que fueron dos aterrizantes días en aquellas oscuridades, pero por fin Plaf y yo dimos con la salida; exhaustos y hambrientos, pero aliviados, empezamos la búsqueda de la tropa o el campamento.

Luego de los azotes que recibimos por extraviarnos y perder al tercer compañero, se nos ordenó explicar detalladamente los sucesos en aquella caverna. Esto causó gran interés a los capitanes y a los jefes más altos y por varios días se deliberó sobre nosotros. Se rumoró entonces en el campamento que venía un gran jefe proveniente de la mismísima torre de Barad Dur en Mordor. Todos temíamos escuchar ese nombre y más aún recibir entre nosotros a un sirviente cercano del Gran Ojo.

Para entonces los reclutas ya habíamos sido instruidos sobre nuestras obligaciones hacia aquel a quien debíamos nuestra obediencia y la esclavitud: Sauron, el terrible Señor Oscuro.

Algo se preparaba en Mordor en aquellos días; algo grave, de grandes dimensiones. Espías iban y venían por toda la Tierra Media, mensajeros y soldados de hombres también; incluso se capturaban a varias especies como wargos o trolls. A nosotros por supuesto se nos paseaba por todos los territorios del Señor Oscuro y más allá, incursionando en lugares hostiles. Así conocí Gondor, Ithilien, Montañas Nubladas, Vados del Isen y más sitios. Pero también conocí otras razas, propias y ajenas a Sauron.

Las jornadas de trabajo incluían la recolección y tala de árboles para distintas aplicaciones, sobre todo militares; continuamente era destinado a la confección de lanzas, arcos y flechas, así como al trenzado de cuerdas, en las cuales yo era hábil y tenaz, tanto como para trepar, seleccionar y fabricar, al igual que Plaf, que nunca se dejaba de mí y no se permitía quedarse atrás. Grishnákh, el jefe, siempre en busca de agradar a sus generales, nos exigía lo mejor de nuestras obras para los más destacados guerreros de los campos de Mordor, legendarios por su brutalidad y eficacia en combate.

Alternábamos nuestras labores de armeros con el entrenamiento de espionaje y el marcial; según alcanzábamos mejor desempeño, las misiones se hacían más frecuentes. En esa ocasión se nos envió de avanzada a Plaf, otros dos soldados y a mí en la región de Lorien, más próxima al Bosque Negro. Caminábamos entre los árboles; ya oscurecía cuando una luminosidad tenue, a unos metros adelante, nos hizo agazaparnos. Nos acercamos arrastrándonos y, ocultos en la maleza, vimos en aquel claro algo diferente.

Unos seres altos y esbeltos, que parecían despedir de sus cuerpos una luz azulosa, bailaban en la tarde. Esa luz nos producía una mezcla de atracción y repulsión. Las que seguramente serían sus hembras se movían como flotando sobre la hierba de un lado a otro mientras los hombres las miraban regocijados. No sabíamos qué o quiénes eran esas cosas. “Son elfos” dijo uno de los jóvenes orcos. Desconocía esa información; solo teníamos datos primarios, como que eran enemigos acérrimos de Sauron, sanguinarios y despiadados. “Capturemos una” dije obviamente refiriéndome a las hembras, pero el orco con la cabeza me hizo notar las lanzas, los arcos y las largas espadas colgadas en la cintura y la espalda de todos ellos. “Nos aventajan en número, -dijo- terminaríamos desperdigados en pedazos por todo el bosque. ¡Vayámonos!”-. Así, reptando, nos alejamos de nuestro primer encuentro con uno de los enemigos del Gran Ojo.

Un día un gran alboroto nos hizo salir de las tiendas. Los exploradores en turno habían capturado a un par de guerreros elfos, muy apreciados para el entrenamiento. Fueron provistos con espadas de madera al igual que todos nosotros. Los rodeamos uno a uno y fuimos enfrentados a ellos. Era mi turno; me paré decidido e intrigado por su actitud; su semblante no reflejaba expresión alguna; salvo la frente altiva y la mirada desafiante y segura, nada decía su cara sobre su estado de ánimo. Debo confesar que me atemorizó por un momento lo majestuoso de su apostura, la fuerza que se adivinaba bajo su esbeltez y la facilidad con que había noqueado a los orcos anteriores. Pero cuando mi mirada se encontró con la de Plaf, burlesca y retadora, resoplé y acometí con ira; pero una y otra vez fui esquivado, lanzado, golpeado, pateado, incluso abofeteado, y fui de la mirada desdeñosa del elfo a la compasiva, hasta llegar a la de cierta admiración, pues nunca retrocedí ni dejé de atacar; solo exhausto y maltrecho tuve que ceder mi lugar a otro. Pero mi recompensa no tardó; Plaf no duró más de dos minutos antes de caer inconsciente, con el hocico destrozado de un puñetazo y la cara cruzada por un espadazo de madera. Dos días estuve tumbado con fiebre por el cansancio y la golpiza; pero se me ordenó levantarme para presenciar las ejecuciones de los prisioneros, quienes, con paso maltrecho pero sin perder su digna pinta, se dejaron colocar en un tocón. Su aspecto impresionaba; estaban despellejados en muchas partes del cuerpo y les faltaban algunos de sus dedos, a uno de ellos incluso la mano completa; cu-

biertos de verdugones y sangre, la cara tumefacta, los ojos cerrados de hinchazón y su ropa estaba desgarrada. Se les forzó a arrodillarse y, antes de recibir el golpe del hacha gritaron ¡A Elbereth Gilthoniel! Sus cabezas fueron puestas en una pica en el sendero de entrada al campamento y sus cuerpos, bueno, pues... los devoramos gustosamente en una fiesta orca en la noche.

Una gran hoguera en el centro del campamento iluminaba las grotescas danzas y torpes contorsiones sin nada que ver con la delicada y grácil versión que vi antes en las mujeres elfo. Se coreaba el nombre de Sauron, pero no con alegría sino con temor; se levantaban vasos y odres del amargo licor de raíces para brindar, los cuchillos tajaban carne de las víctimas del día y la tendían sobre las brasas mientras se disputaban torneos de espada y arco o de simples puñetazos y patadas. Los premios: las armas y pertenencias de los prisioneros, comer y beber sin control e incluso acoplarse con las hembras con el placer del instinto carnal y violento desatado. Comer y beber hasta el vómito, la inconsciencia y hasta la muerte por indigestión. Se consumió la noche como las brasas; las cenizas se las llevó el viento del amanecer; los huesos de los elfos se los llevaron los lobos y los cuervos. Al medio día y a hurtadillas arranqué un diente de la cabeza del elfo que me golpeó, lo colgué de mi cuello con una tira de cuero de jabalí y me juré jamás dejarme ser tocado por uno de ellos.

Los días transcurrían dura y vertiginosamente en la vida de los orcos; los movimientos militares a gran escala se volvían frecuentes así como las selecciones de soldados y su colocación estratégica según sus aptitudes; por supuesto el entrenamiento se recrudecía, las incursiones aumentaban y las fraguas trabajaban a marchas forzadas. Un día martilleaba con fuerza forjando una espada cuando de pronto se quebró, yendo a parar un fragmento caliente a la espalda de Plaf, quien dio un furioso alarido de dolor y se volvió hacia el culpable. Al darse cuenta de que era yo se acrecentó su ira y arremetió contra mí con la espada que él forjaba; apenas tuve tiempo de defenderme con el trozo que quedaba de la mía, los demás orcos gritaban azuzándonos a matarnos y ello nos enardecía más. Él hizo valer rápidamente la ventaja que le daba una espada completa; me derribó y se preparó para acabarme, dejó caer el tajo pesadamente sobre mi, cerré los ojos, pero la espada fue detenida por una poderosa

mano que sin problemas la tomó por la hoja, la arrebató y la arrojó lejos. Todos nos congelamos. Ante nosotros se erguía la siniestra y poderosa silueta de uno de los nueve; un Nazgul. Luego, con voz cavernosa le ordenó al jefe nos enviara a ambos inmediatamente a los campos de Mordor.

Creo que fue la fiereza con la que combatíamos por el odio que nos profesábamos lo que llamó la atención del Nazgul. Nuevamente esa enemistad cambiaba nuestro destino, pero había una razón más para ser llevados a Barad Dur, pronto lo sabríamos. Así, marchamos durante varios días casi sin descanso y pasando por varios puestos de revisión hasta ver por fin la imponente puerta negra y las infames torres de los dientes ante nosotros.

A lo lejos, entre las torres se divisaba la torre de Barad Dur sobrevolada por criaturas aladas que me recordaron los murciélagos de las grutas descubiertas durante nuestro extravío; y más allá se elevaba el Monte del Destino cuyo pico siempre en llamas humeaba sin descanso, extendiendo una larga oscuridad por todo el valle, salpicado por las luces de las fogatas de los ejércitos que por doquier se agrupaban y alistaban miles y miles de orcos de varios tipos; jamás pensé que existieran ni que fueran tan numerosos.

A diferencia de los orcos del exterior, estos se hallaban muy bien equipados, con gruesas espadas y escudos de metal y armaduras o cotas de malla y yelmos que por sí mismos eran un arma; mazas, arcos, lanzas, catapultas y toda suerte de artilugios de guerra eran fabricados y almacenados allí, y yo esperaba ser asignado a cualquiera de esas labores, mas no fue así, nos llevaron directamente a la torre.

Atravesamos las puertas de hierro y los múltiples puestos de control fuertemente custodiados. Al llegar a un gran salón iluminado intensamente con antorchas se nos ató de manos y nos vendaron los ojos con gruesas correas de cuero, de tal manera que era imposible ver algo, salvo un casi imperceptible halo de luz por una leve rendija a la altura de las mejillas. Caminamos, luego comenzamos a subir unas escaleras que parecían no terminar nunca; por momentos nos llevaban casi cargando para acelerar la marcha; a los costados se escuchaban quejidos y lamentos, ruidos de cadenas y grilletes y el ambiente se espesaba. Llegamos, se abrió otra puerta que, por su

sonido, imaginé sería enorme y tremendamente pesada y un viento fétido y helado nos golpeó la cara; nunca me sentí tan indefenso y tan pequeño. Sonó entonces una voz aterradora que parecía envolvernos y provenir de todos lados y al mismo tiempo de ninguno; es decir, como si no fuera de este mundo, pero tan real que todo se cimbraba en el lugar y sentíamos temblar el suelo bajo nuestros pies y rechinar hierro y maderamen cada que la voz tronaba.

Nos ordenó contar a detalle los acontecimientos en las cavernas de las Montañas Nubladas cuando nos perdimos. Conforme lo relatábamos su voz se tornaba febril, denotaba una ansiosa avidez y constantemente nos hacía repasar la historia concienzudamente. Por la rendija que solo me dejaba ver el resplandor reflejado en el suelo me percaté de cómo la rojiza luminosidad en el lugar se intensificaba notablemente cuando mencionábamos algo de particular interés para quien, estaba seguro, era Sauron; parecía como si se arrojara aceite a una hoguera por la forma como se escuchaba arder el aire alrededor del salón, si se avivaba la curiosidad del Señor Oscuro y no parecía ser saciada pronto. Pareció una eternidad pero al fin terminó. Se nos ordenó quedarnos en Mordor y estar disponibles para salir en cualquier momento; quedamos bajo las órdenes de Gothmog, un legendario servidor de Sauron que a su vez estaba bajo el mando del rey brujo de Angmar; así que habíamos arribado a la instancia más alta de los ejércitos del Señor Oscuro, próximo amo absoluto de la Tierra Media.

Pasado el susto del angustioso encuentro fuimos alimentados abundantemente en las bodegas y cocinas de la torre, privilegio solo de los más altos, pues afuera se racionaba todo previendo la escasez durante la guerra. Era común devorar a los prisioneros y esclavos muertos, incluso a otros orcos sobre todo los ancianos y los enfermos, pues no producían y eran una carga costosa e innecesaria.

Hice de todo en aquel tiempo turbulento: armero, espía, vigía y, durante los castigos, hasta de criador de alimañas; también fui enviado a saltar caminos y saquear aldeas, pero una región en particular nos costó muchos intentos y muchas vidas.

La región conocida como La Comarca nos representó una orden permanente pero imposible de cumplir, siem-

pre estaba resguardada por los montaraces que no perdonaban, eran imperceptibles a simple vista y aparecían de repente cual fantasmas, nos arrasaban e igual desaparecían; jamás lográbamos evadirlos o pasar sin que nos vieran. Pero tantos fracasos en la zona no tenían conformes a los jefes y se nos envió a una nueva incursión pese a los consejeros militares que sugerían no sacrificar fuerzas. No les importó, solo éramos números para ellos y la frustración los cegaba. Gothmog dispuso una fuerza al mando de Ufthak, un experimentado capitán.

Partimos de noche, sin antorchas, arrastrándonos palmo a palmo y no fue suficiente. Se escucharon unos graznidos de árbol en árbol, nos quedamos expectantes; de súbito, de la espesura los montaraces surgieron, fugaces y oscuros, solo distinguibles por el brillo de las espadas, cercenando, atravesando, decapitando, y aunque los aventajábamos en número rápidamente nos emparejaron. De todos ellos sobresalía uno que parecía un vendaval a cuyos pies caía cualquiera que se acercaba. Me distraje por un segundo mirando sobre el hombro del guerrero la cobarde huida de Ufthak y recibí una cortada y un golpe en la cabeza que me aturdieron e inmovilizaron por unos instantes, suficientes para darme cuenta de que no quedaba ni uno de mis compañeros con vida. Los montaraces paseaban entre los cadáveres rematando a los moribundos, entonces vi venir hacia mí al majestuoso guerrero; contuve la respiración debajo de mi yelmo. Me pateó pero no me moví, me pinchó con su espada en la pierna, y no hice movimiento alguno. ¡Aragorn! le gritaron y se alejó; entreví que algo le fue informado haciéndolo montar en su caballo y, como llegaron, se fueron en silencio; igual que si los hubiera barrido la brisa nocturna. Yo me alejé reptando hacia el lado contrario y así continué toda la noche; cuando estuve seguro de que no me seguían me puse de pie y corrí a avisar a mis superiores.

Había taponado el pinchazo en mi pierna con un jirón de trapo pero no me alcanzaba la herida en la espalda y el golpe en la cabeza me la hinchó tanto que no podía sacarme el yelmo; la sentía adormecerse y acercarme peligrosamente al desmayo. Con todo, me alcanzó la fuerza para regresar. La versión de la batalla de mi parte no favoreció en nada al capitán Ufthak y la contradecía por completo; sobre todo en lo que se refería a su salvación. Gothmog enfurecido le perdonó la vida solo por su ex-

periencia, pero lo destinó a la puerta de atrás en la torre de Cirith Ungol, lugar temido por razones que ponían los pelos de punta a los orcos: era un puesto de vigía en la cordillera de Ephel Dúath o Montañas de las Sombras, que tenía realmente poca actividad pero de gran peligro, curiosamente no causado por enemigos del amo Sauron.

Otra de las misiones era acechar las migraciones de los elfos a los Puertos Grises. Al principio para asaltarlos, pero por el peligro que representaban y la poca ganancia a conseguir, puesto que no cargaban con mucho e iban bien custodiados, se cambió la orden por la del espionaje. Mucho interesaban al Señor Oscuro las actividades de los elfos de aquellos días; se creía que viajaban a las Tierras Imperecederas por refuerzos. Un enorme miedo, casi pánico, le causaba la posibilidad de un nuevo regreso de los Valar, como aquella donde fue definitivamente vencido Morgoth, el primer Señor Oscuro, antaño su amo. Pronto se dio cuenta de que el nuevo éxodo obedecía a la creencia de los elfos del fin de la Era de los Primeros Nacidos, lo cual equivalía al inicio de la Era de los Hombres. Por tal motivo, el Gran Ojo volvió su mirada y sus oídos prestaron atención a un insistente rumor arrancado a punta de tormento a los prisioneros en Barad Dur y en las mazmorras de Isengard sobre la aparición de un heredero al trono de Gondor, el retorno de un rey... su nombre, ya lo mencioné: Aragorn.

Esto me significó salir a los caminos con otros encargos; Gothmog sabía que yo conocía físicamente al ya legendario dunedain y esperaba lo localizara e identificara. Fue inútil; desapareció por largo tiempo de aquellos lugares y tras el desastre de la última vez, ya no se incursionaba fácilmente por esos sitios.

Pero la guerra no se detuvo, y después de muchas batallas, la balanza se inclinaba a favor de Mordor. Plaf y yo marchamos a la espalda de Gothmog a Osgiliath para dirigirnos después a los campos de Pelennor donde se esperaba dar el golpe final al sitio de la Ciudad Blanca.

Pero el general, por alguna razón, nos envió después de varios días con un mensaje secreto a Mordor, justo al comenzar el ataque a Minas Tirith. Al parecer, luego de interrogar a un espía rohirrim capturado durante nuestra estancia, algunos planes cambiaron. Gothmog nos salvó la vida sin saberlo, pero no *salvó* la suya. Más tarde nos enteraríamos de que arribaron los ejércitos de Rohan y

de que los corsarios nunca alcanzaron su destino. A lo lejos podíamos ver desde las colinas la humareda negra que se extendía por Pelennor; pensamos que la victoria era un hecho. Nada más lejos de la verdad.

Ya en Barad Dur, habiendo entregado el mensaje, los planes cambiaron nuevamente. Se inició la movilización inmediata de todas las huestes hacia la Puerta de Hierro. Los capitanes se encontraban muy alterados; en el cielo negro de Mordor se miraban patrullando sin descanso a los Nazgul montados en sus criaturas aladas, debido quizá a la irritación reinante. Dos pequeños orcos que un poco antes habían sido sorprendidos intentando escabullirse iniciaron una pelea durante una inspección. Se hizo un alboroto generalizado en el cual vi escurrirse sigilosamente a los culpables; iba a delatarlos pero un golpe de látigo me restalló en el hocico, quise protestar, señalar a los prófugos, pero otro golpe, esta vez en las manos tronó volviéndome a la fila.

Ahora solo esperábamos arracimados ante las Puertas de Hierro a que sucediera algo; y sucedió. Hubo un reto, un llamado al Señor Oscuro a presentarse; más quien se presentó fue otro sirviente portando algunos extraños objetos. Se dirigió a la puerta y ordenó abrirla; los tambores redoblaron y los cuernos sonaron por todo el valle; cuando se abrió, lo primero que pude ver fue la imponente figura del tal Aragorn que, ataviado ahora con el odiado uniforme de Gondor, había cobrado una nueva majestuosidad, como la de un antiguo rey. Encabezaba un peculiar grupo, compuesto por varios representantes de diferentes razas y portando estandartes diversos. Cruzaron un breve diálogo y luego el lugarteniente regresó hecho una furia tras las puertas. Los cuernos y los tambores volvieron a sonar y se abrieron ahora de par en par dejándonos salir como una arrasadora marea. Nos abalanzamos sobre el pequeño ejército apostado allí, a rodearlo, pero a lo lejos en el cielo se dibujaron las siluetas de grandes aves que jamás había visto; las cosas cambiaban para mal.

De pronto, el cielo y la tierra se estremecieron y todos nos congelamos; a la distancia se escuchaban grandes estruendos y explosiones y se veía una gran humareda. Los Nazgul caían desde el aire envueltos en llamas y desintegrándose entre alaridos al igual que muchos de los servidores más connotados de Sauron. Ya no sabíamos qué hacer. Plaf y yo intentamos cruzar desesperada-

mente la ciénega cuando sentimos una lluvia de flechas a nuestra espalda; casi lo lográbamos, pero un dardo me atravesó la pierna y sentí como una punta en mi espalda se abría paso para salir por mi pecho. Caí dando maromas y pude ver al certero tirador; lo único que me humilló fue ver al elfo de cabellos dorados disparando a los demás orcos que intentaban huir; entonces me desmayé.

No sé cuánto tiempo pasó; abrí los ojos y me topé con la mirada perdida y nublada de Plaf de cuya frente salía una flecha. Parecía tranquilo; seguramente murió contento pensando que caí primero. Me arrastré por horas hacia alguna de las muchas grutas que se hallaban excavadas por aquellos páramos. Nada hallé, todo estaba derrumbado. Recogí de los cadáveres algunas jofainas de licor amargo con el que nos curaban y algunos días comí de mis hermanos de raza, pero todo era inútil, veía venir el final de mis fuerzas acercarse lentamente. Levanté la vista al cielo.

En el principio solo era oscuridad, hoy al final de mis días... también.

Colaboradores

José Pablo Rojas González es Profesor Asociado en la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica (UCR). Posee un PhD en Romanística, con énfasis en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Goethe de Fráncfort y una Maestría Académica en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Costa Rica. Es profesor e investigador en la Sección de Comunicación y Lenguaje de la Escuela de Estudios Generales, de la Universidad de Costa Rica. Contacto: josepablo.rojasgonzalez@ucr.ac.cr

Arthur Leitón García es Licenciado en Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se ha desempeñado como Docente de Matemática en el Ministerio de Educación pública, en el Liceo de Santa Ana, tutor académico en el proyecto OLCOMA de la Universidad Nacional de Costa Rica. Contacto: arthurlg19@gmail.com

Jordan Carvajal Ruiz es Licenciado en Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se ha desempeñado como Docente de Matemática en el Instituto Educativo San Gerardo, tutor académico en los proyectos Éxito Académico y OLCOMA de la Universidad Nacional de Costa Rica y asistente en el proyecto SUTMA de la Universidad Nacional de Costa Rica. Contacto: jordancarvajalruiz@gmail.com

Ronny Gamboa Araya es Doctor en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Maestría en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. Licenciado en la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional de Costa Rica. Se ha desempeñado como Vicedecano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales Nacional de Costa Rica y como director, investigador y académico de la Escuela de Matemática de la Universidad Nacional de Costa Rica. Contacto: ronny.gamboa.araya@una.ac.cr

Adriana Céspedes Vindas es científica en computación de la Universidad de Costa Rica. Licenciada en Ingeniería Informática con énfasis en Administración de proyectos. Cuenta con una especialización en Data Science. Trabajó como docente de la carrera de Ingeniería en Computación del Instituto Tecnológico de Costa Rica y en entidades financieras como analista en computación. Actualmente se desempeña como investigadora del Laboratorio de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNED donde participa de proyectos de geo informática, análisis de redes, ciencia ciudadana y mujeres en STEM. Contacto: acespedesv@uned.ac.cr

Yanet Martínez Toledo es Doctora en Estudios de la Sociedad y la Cultura. Investigadora del Centro de Investigación en Comunicación desde 2013 donde ha trabajado las narrativas mediáticas de la violencia contra las mujeres. Además, investiga sobre violencia online contra mujeres en el ejercicio político. Es investigadora en el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer (CIEM) de la Universidad de Costa Rica, desde 2017 donde desarrolla investigación sobre Brecha Digital de Género en Costa Rica. Es docente de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva donde imparte cursos de Comunicación Inclusiva. Junto con investigadoras de Argentina y Costa Rica forma parte del Equipo Coordinador del Grupo de Interés Comunicación, Género y Diversidades del Congreso Latinoamericano de Investigación en Comunicación, ALAIC. Contacto: yanet.martinez_t@ucr.ac.cr

Rodolfo Mora Zamora es científico en computación de la Universidad de Costa Rica. Profesor de la carrera de Ingeniería en Computación del campus San José del Instituto Tecnológico de Costa Rica, desarrollador de videojuegos en la empresa costarricense Ceiba Software and Arts. Además, es uno de los miembros fundadores de la CIDeV (Comunidad Interuniversitaria de Desarrolladores de Videojuegos) y miembro fundador y directivo de ASODEV (Asociación de Desarrolladores de Videojuegos). Investiga sobre metodologías formales para el diseño de juegos. Contacto: rodmore@itcr.ac.cr

Laura Paulette Godínez Rojas es académica en la Escuela de Ciencias del Lenguaje del Tecnológico de Costa Rica. Posee una Maestría en Entornos Virtu-

ales para el Aprendizaje de la Universidad Técnica Nacional, Licenciatura en Docencia por la Universidad Metropolitana Castro Carazo (UMCA) y es Licenciada en Filología Española por la Universidad de Costa Rica. Contacto: paulettgodinez@gmail.com y lpgodinez@itcr.ac.cr

Jessie Zúñiga Bustamante es académica de la Escuela de Estudios Generales, en la Universidad de Costa Rica. Posee una Maestría en Entornos Virtuales para el Aprendizaje de la Universidad Técnica Nacional, Licenciatura en Docencia por la Universidad San Marcos y es egresada de la Maestría en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Costa Rica. Contacto: jessie.zuniga@ucr.ac.cr

Ronny Chacón Fernández es Licenciado en la enseñanza de la matemática con entornos tecnológicos por el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) y Bachiller en la enseñanza de las matemáticas por la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Es profesor universitario en la enseñanza de la matemática en la Universidad Florencio del Castillo (UCA) y en la Universidad Central (UC). Docente de matemática para el Ministerio de Educación Pública (MEP). Contacto: chfronlive@gmail.com

Luis Gerardo Meza Cascante es Doctor en Educación, graduado en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Labora en la Escuela de Matemática del Instituto Tecnológico de Costa Rica, como docente Catedrático e Investigador consolidado. Contacto: gemeza@tec.ac.cr

Ma. Gabriela Amador Solano es Doctora en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística por la Universidad de Alicante, Máster en Español como Segunda Lengua (Universidad de Costa Rica), Bachiller en la Enseñanza del Castellano y Literatura. Bachiller en Filología Española. Obtuvo su Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Tiene 26 años de experiencia en docencia universitaria. Profesora de cursos de investigación, comunicación escrita y oral en el Tecnológico de Costa Rica (TEC). Es coordinadora académica de los programas de español para extranjeros y formación docente ELE/EL2 del TEC. Tiene investigaciones y publicaciones en la enseñanza del español como LE, tecnología educativa, comunicación oral y escrita. Contacto: gama-dor@itcr.ac.cr

Hermann Guendel es Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Magister en Filosofía por la Universidad de Costa Rica (UCR). Es autor de las obras: *Como una bailarina entre la niebla (identidad, significado y sentido)* y *Atrapado entre mis imágenes (dialéctica del imaginario nacional costarricense)*. Ha publicado artículos científicos especializados en las Revista Espiga (UNED), la Revista de Filosofía (UCR), las revistas Praxis y en Temas de nuestra América (UNA). Autor de numerosos artículos filosóficos publicados en el Semanario Universidad de la Universidad de Costa Rica (UCR). Es académico de la Universidad Nacional de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia. Especializado en las áreas de Filosofía política y geopolítica. Contacto: hermann.guendel.angulo@una.ac.cr

Ma. Fernanda Obando Sánchez es antropóloga por la Universidad de Costa Rica. Posee un Máster en Intervención Social por la Universidad Europea Miguel de Cervantes. Actualmente cursa una Maestría Académica en Ciencias Políticas en la Universidad de Costa Rica y una Maestría en Antropología Médica y Salud Global en la Universidad Rovira i Virgili. Sus temáticas de investigación son Ecología Política, Antropología Médica y los Estudios Críticos Animales. Contacto: maria.obando-sanchez@ucr.ac.cr

Juan Esteban Londoño es docente e investigador en las áreas de filosofía, literatura y teología. Doctor en Teología por la Universidad de Hamburgo (Alemania). Estudió Filosofía y Maestría en Filosofía en la Universidad de Antioquia (Colombia). Tiene una Licenciatura y una Maestría en Ciencias Bíblicas en la Universidad Bíblica Latinoamericana (Costa Rica). Ha escrito diversos artículos científicos sobre filosofía, literatura y religiones, así como textos de ceración artística. Contacto: londonojesteban@gmail.com

Pedro Humberto Haddad Bernat es profesor investigador de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Miembro de la Sociedad Tolkieniana de México y del Smial Daenmoth. Administrador del canal en Youtube, Instagram, Facebook y Tiktok de divulgación de la obra de J.R.R. Tolkien Haddadro. Contacto: pedro.haddad.bernat@gmail.com

Joyzukey Armendáriz Hernández es profesora tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México para materias de Literatura Inglesa Romántica, Medieval e Isabelina. Miembro del Cuerpo Académico Literatura y Cultura del Norte de México de la Universidad Autónoma de Chihuahua clave UACH-CA-146. Doctora en Filosofía por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha publicado diversos artículos de difusión e investigación en revistas locales, nacionales e internacionales. Es también miembro del Smial de Aglarond a través de la Sociedad Tolkieniana de México. Contacto: joy_armendariz@yahoo.com

Martha Celis es Doctora en Literatura Hispánica, COLMEX, maestra en traducción, COLMEX, licenciada en Letras Inglesas, UNAM. Tiene un Diplomado en Educación en Virtudes a través del cine, ULIA, y un *Certificate for Overseas Teachers of English*, Universidad de Cambridge. Es coordinadora del Diplomado en Traducción de la Universidad Iberoamericana y miembro de la Sociedad Tolkieniana, México. Contacto: mcelis.edutrad@gmail.com y mcelis@colmex.mx

Medardo Maza es escritor, profesor, editor, cuenta cuentos. Licenciado en Creación Literaria por la UACM. Autor de 11 libros de literatura fantástica y ganador del premio de ensayo *Aelfwine 2014*. Es miembro de la Sociedad Tolkieniana, México. Contacto: themordyn@gmail.com

José Juan Calderón Mendoza es exfutbolista profesional. Profesor de iniciación al deporte. Miembro de ARDEMAC. (Asociación Recreacionista de la Edad Media, alianza de caballeros). Fundador de la Academia Agincourt de Arquería histórica. Artesano versátil (escultor en tiza, arcilla, talla en madera, hueso, cuerno, artilugios en piel, artefactos mecánicos, forja, armas medievales). Contacto: legoles69@hotmail.com

Condiciones para publicar en la Revista *Comunicación*

La Revista *Comunicación* publica semestralmente (en junio y en diciembre de cada año) documentos originales en los campos de las Humanidades (literatura, lenguaje, lingüística, comunicación, filosofía, sociología, historia, religiones, artes y pedagogía).

La Revista *Comunicación* recibe colaboraciones nacionales e internacionales, en las siguientes lenguas: español, inglés y eventualmente otra lengua considerada por el comité editorial, y en un caso debidamente examinado.

Las secciones de la revista son las siguientes: artículos, foro, semblanzas, disertaciones, rescate de documentos, reseñas, crónicas, entrevistas y ensayo.

ASUNTOS DE FONDO PARA TODAS LAS SECCIONES

Los manuscritos deben tener un carácter principalmente académico o científico, resultado de investigaciones en el área de su interés. También pueden publicarse creaciones literarias originales, cuya calidad será determinada por el Consejo de Revisores y el Consejo Editorial de la Revista. Bajo ningún motivo serán aceptados aquellos documentos donde pueda ser demostrada la existencia de transcripción textual de otra obra (plagio).

Los documentos que pretendan incluirse en la sección de artículos, tendrán un mínimo de diez cuartillas y un máximo de treinta.

Las contribuciones que deseen publicarse en la sección de “Artículos” deben incluir, tanto en el resumen como en su introducción, una pequeña justificación donde se explique el origen y tipo de investigación, el problema, los métodos de investigación, los hallazgos y sus conclusiones. Además, deberá aparecer explícitamente el proyecto de investigación del cual provienen (si es el caso), es decir, si procede de un proyecto de investigación, cuestión fundamental) y su nombre (si lo posee).

La extensión máxima de este resumen será de 250 palabras, y la mínima de 180.

ASUNTOS DE FORMA

1. El manuscrito deberá digitado en el procesador Microsoft Word, letra Times, 12 pts., con interlineado de 1,5 pts. y márgenes de 2,54 cms. en los cuatro lados de la hoja (arriba, abajo, izquierda y derecha).
2. Los textos deberán digitarse con sangrías, sin espacios entre cada párrafo. Deberán adjuntarse además aquellos signos que no aparezcan en el procesador.
3. Las citas, notas y referencias bibliográficas han de seguir el sistema APA 4ta edición en español. Seguidamente se transcriben algunos ejemplos que APA ofrece:

- **En caso de publicaciones periódicas:**

Herbst-Damm, K.L. & Kulik, J.A. (2005). Volunteer support, marital status and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology, 24*, 225-229. doi: 10.1037/0278-6133.24.225.

- **En caso de publicaciones no periódicas:**

Shotton, M.A. (1989). *Computer addiction? A study of computer dependency*. Londres, Inglaterra: Taylos & Francis.

- **En caso de un libro exclusivamente electrónico:**

O’Keefe, E. (n.d.). *Egoism & the crisis in Western values*. Recuperado de <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135>.

4. El manuscrito debe incluir un resumen, redactado con oraciones completas, sin signos especiales y de doscientas cincuenta palabras como máximo, junto con el *abstract* correspondiente y el título del

artículo en idioma inglés. Si el autor no desea que el *abstract* se corrija, debe indicarlo y enviar una nota de su traductor, donde certifique la labor realizada. En caso de no poder cumplir con el requisito de la traducción, debe indicarlo en el correo de entrega, junto con la respectiva justificación.

5. El manuscrito debe incluir entre seis y diez palabras clave en español y en inglés, que permitirán la ubicación de sus artículos mediante los sistemas de búsqueda electrónica. Esas palabras clave deben estar ubicadas en algún tesoro reconocido, cuyo nombre se incluirá al final del manuscrito. Se recomiendan los siguientes tesauros:

- Unesco: <http://databases.unesco.org/thesp/>
- Oficina Internacional de Educación y Unesco: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-laeducacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- OECD Macrothesaurus Chapter Headings: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
- Ciencia y Tecnología: http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php
- FAO: http://thes.cindoc..csic.es/index_SPIN_esp.php

El autor puede utilizar otros de su preferencia, siempre y cuando sean de reconocida calidad y lo indique en el documento que envía.

6. Si el autor desea ilustrar su trabajo con alguna expresión gráfica específica, deberá hacerlo saber a la Dirección de la revista, e incluir el material, ya sea dentro del manuscrito o en un archivo separado. Ese material debe incluirse en una resolución de alta calidad (1080 dpi).
7. Además, cuando se sugiera o se pretenda la inclusión de una imagen gráfica, deberán especificarse las condiciones de publicación de la imagen y respetarse los derechos de autor y de imagen; de igual modo, es necesario incluir los créditos y descripciones de la imagen y presentar a la Dirección de la revista una declaración de permiso para el uso del documento.

Si las condiciones de publicación de la imagen no las puede acoger *Comunicación*, esto se le hará saber al autor.

8. La propuesta enviada deberá estar acompañado de un pequeño currículum del autor o autores, de máximo dos cuartillas, el cual deberá adjuntarse en un archivo aparte.
9. Los documentos que se presenten deben ser originales y no deben haber sido presentados para consideración ante ningún otro órgano editorial o de publicación. Por esa razón, junto con el manuscrito y el currículum, es necesario enviar a la Dirección de la Revista (morivera@itcr.ac.cr) una declaración firmada, en la que consten las condiciones anteriores, también en un archivo aparte del manuscrito.

Esta declaración de originalidad puede descargarla de nuestra página web, <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices>, o solicitarla por correo a [recom@itcr](mailto:recom@itcr.ac.cr) o a morivera@itcr.ac.cr

La originalidad del artículo se entiende como producción propia del autor, cuyo contenido no haya sido publicado en todo o en parte en ningún otro medio.

10. El manuscrito enviado debe incluir, al final, la dirección personal (postal o electrónica), el código ORCID, el número telefónico del (de los) autor (es) y el nombre del tesoro utilizado.
11. Recibir un documento no presupone que haya sido aceptado para publicación.
12. Los manuscritos deberán enviarse a la Dirección de la Revista, por correo electrónico (morivera@itcr.ac.cr), a la página web o al correo regular de la revista (recom@itcr.ac.cr) con sus respectivos archivos adjuntos.

Proceso de evaluación por pares

Sistema de arbitraje

La Revista *Comunicación* solo recibirá artículos que cumplan con la temática y el formato y descritos. Los

artículos que no se ajusten a estas especificaciones serán devueltos ad portas.

Cada artículo recibido será revisado por dos personas evaluadoras (pares externos), con la modalidad de “doble ciego”; es decir, la(s) persona(s) autora(s) no sabrá(n) quiénes la(s) dictaminarán y las personas evaluadoras no sabrán la autoría de los artículos que arbitren.

Durante el proceso de arbitraje, tanto las personas autoras como las evaluadoras mantienen el anonimato. Para lograr esta condición, todo nombre o información que induzca a la identificación de estas personas se borrará de los documentos que la Revista le envíe a cada parte.

Resultados de evaluación

Quiénes dictaminarán, según el caso, emitirán alguno de los siguientes fallos:

- Se rechaza el artículo.
- Se recomienda la publicación luego de que las observaciones sugeridas se hayan incorporado.
- Se recomienda la publicación del artículo.

En caso de no haber consenso entre las personas evaluadoras, el artículo se someterá a una tercera, para que su criterio permita decidir si se publica o no.

Los autores son responsables de efectuar los cambios indicados por los revisores, en caso de que así se solicite.

Dictamen definitivo

El dictamen que cada persona evaluadora realiza se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual emitirá el dictamen definitivo.

La decisión del Comité Científico es inapelable. También es inapelable la edición (diagramación, corrección filológica, traducción, etc.) de la Revista.

Ajustes finales

Si el artículo es aprobado con correcciones, la(s) persona(s) autora(s) debe(n) reenviarlo con los cambios sugeridos. Estos se verificarán mediante una nueva revisión de las personas que lo leyeron la primera vez.

En caso de que no se realicen las correcciones en el tiempo establecido, el artículo será publicado en un número posterior.

Tiempo de duración en el proceso de evaluación: 12 semanas aproximadamente.

Frecuencia de publicación

- Primer número del año: junio de cada año. Fecha de corte. 15 de marzo de cada año.
- Segundo número del año: diciembre de cada año. Fecha de corte. 15 de setiembre de cada año.

Política de acceso abierto

Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Ser una revista de acceso abierto, implica que todo el contenido es de libre acceso y sin costo alguno para el usuario o usuaria, o institución. Las personas usuarias pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir y buscar los artículos en esta revista sin pedir permiso previo del editor o el autor con fines educativos y no de lucro.

La única limitación de la reproducción y la distribución, y el único papel de los derechos de autor en este ámbito, debe ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser debidamente reconocidos y citados. (Budapest Open Access Initiative)

LICENCIAMIENTO Y PROTECCIÓN INTELECTUAL

Todos los artículos publicados, están protegidos con una licencia Creative Commons 3.0 (Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada) de Costa Rica. Consulte esta licencia en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/>

Las licencias constituyen un complemento al derecho de autor tradicional, en los siguientes términos:

- a. Se impide la obra derivada (es decir, no se puede alterar, transformar ni ampliar el documento).

- b. Siempre debe reconocerse la autoría del documento referido.
- c. Ningún documento publicado en la Revista *Comunicación*, puede tener fines comerciales de ninguna naturaleza.

Mediante estas licencias, la revista garantiza al autor que su obra está protegida legalmente, tanto bajo la legislación nacional como internacional. Por tal motivo, cuando sea demostrada la alteración, la modificación o el plagio parcial o total de una de las publicaciones de esta revista, la infracción será sometida a arbitraje internacional en tanto que se están violentando las normas de publicación de quienes participan en la Revista

y la Revista misma. La institución afiliada a Creative Commons para la verificación en caso de daños y para la protección de dichos productos es el Instituto Tecnológico de Costa Rica, mediante la Editorial Tecnológica y la Vicerrectoría de Investigación.

Las presentes condiciones son indispensables para someter el documento a dictaminación. Su incumplimiento obliga al rechazo ad portas del manuscrito.

Estamos indizados en Scielo, ERIH Plus, e-revistas y Latindex.

¡Gracias por su interés en *Comunicación*!

Requirements to publish in The journal *Comunicación*

REQUIREMENTS FOR PUBLISHING IN *COMUNICACIÓN*, SCHOOL OF LANGUAGE SCIENCES, COSTA RICA INSTITUTE OF TECHNOLOGY

The journal *Comunicación* publishes **original documents in the fields of** Humanities (literature, language, linguistics, communication, philosophy, sociology, history religions, art and pedagogy).

The sections of the journal are as follows: articles, forum, biographies, dissertations, retrieval of published documents, commentaries, chronicles, interviews, and essays.

ISSUES RELATED TO THE CONTENT IN ALL SECTIONS

Submissions must be of a mainly academic or scientific nature resulting from research in the area of interest. Original artistic creations, whose quality will be determined by the Journal's Review Board and Editorial Board, may also be published. The Journal will not accept under any circumstances a document proven to be a textual transcription of another work (plagiarism).

Submissions intended to be included in the article section must be at least 10 pages and a maximum 30 pages long.

Submissions may be written in Spanish or English.

The Contributions to be published in the "Articles" section must include a short rationale explaining the origin and type of research, and state the conclusions both in the abstract and in the introduction. Furthermore, the research project from which the research derives (if applicable), that is, if the submission derives from a research project, a key issue and its name (if it has one).

The abstract must be at least 180 words and no longer than 250 words long.

FORMAL ASPECTS

Submissions must be written in Microsoft Word processing software, in Times 12 point font, 1.5 spacing and 2.54 cm. margins on each side of the page (top, bottom, left and right). Texts must be indented, without spaces in between paragraphs. Characters that do not appear in the processing software must not be included.

The quotation and bibliographical references must follow APA guidelines (third edition) in Spanish.

Submissions must include a summary written in complete sentences, without special characters and no longer than two hundred words, together with an abstract and the title of the article in English. Should the author not wish for the abstract to be edited, he must indicate so and attach a note from the translator certifying the work carried out. Should a translation not be provided, the author must indicate it in the submission email, together with an explanation. Submissions must include six to ten key words in Spanish and English, which will allow the articles to be searched using electronic search engines. The key words must be found in a recognized thesaurus mentioned at the end of the paper. The following thesauruses are recommended:

- **Unesco:** <http://databases.unesco.org/thessp/>
- **International Education Office and Unesco:** <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/tesauro-de-la-educacion-unesco-oie/sexta-edicion-2007.html>
- **OECD Macrothesaurus Chapter Headings:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/oecd-macroth/es/index.htm>
- **Ciencia y Tecnología:** http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php
- **FAO:** http://thes.cindoc.csic.es/index_SPIN_esp.php

The author may use others of their preference as long as they are highly recognized and they indicate it in the document.

If the author wishes to illustrate the work with any kind of graphic art, they must let the Journal Director know in advance and include the material either as part of the submission or in a separate file. The material must be high resolution (1080 ppi.).

Furthermore, when the author suggests or intends to include graphic art, they must specify it, as well as respect the copyright and the image right. Credits and a description of the image is necessary, as well as a statement to the Journal Director consenting to the use the document. Should the publication conditions for the image not be accepted by *Comunicación*, the author will be informed so.

The proposal must be sent along with a brief resume of the author or authors no longer than two pages long, enclosed as a separate file. The documents submitted must be **original and have not been turned in for review to any other editorial board or publication**. To this purpose, the author must send the Journal's Direction (morivera@itcr.ac.r) a signed statement acknowledging the abovementioned conditions in a separate file together with the submission and the resume.

The statement of originality can be downloaded from our webpage <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/pages/view/Directrices> or be requested via email to recom@itcr.ac.cr.

The originality of the paper is understood as the author's individual production, the content of which has not been published in part or in full in any other medium.

Submissions must include the author's mail or e-mail address, phone number, and name of thesaurus used. The papers will be subject to double blind peer review (the name of the author withheld), and sent to a third member of the Review Board for a final decision. *Comunicación* also resorts to other external evaluators in order to decide on the submission. If the decision is affirmative, the process continues before the Editorial Board, which discusses and determines its final publishing. This decision cannot be appealed.

Reception of a document does not imply it has been accepted for publication.

The guidelines for final decisions in our web page may be found at <http://www.editorialtecnologica.tec.ac.cr/revistas/comunicación>.

The evaluation process of a document will take at least ten weeks. Once the document has been reviewed by the external evaluators, one of the next scenarios is possible:

- it is approved for publication with no corrections needed.
- it is approved for publication but requires corrections by the author.
- it is rejected not to be published. The evaluator's decision cannot be appealed.

The authors are responsible for making the changes required by the reviewers whenever requested.

Edition (layout, proofreading, etc.) by *Comunicación* cannot be appealed.

Submissions must be sent to the Journal's Director via e-mail (morivera@itcr.ac.r) or to the journal's e-mail account (recom@itcr.ac.cr) with the corresponding enclosed files. The publication is biannual, but submissions are received throughout the year.

GUIDELINE RELATED TO COPYRIGHT AND INTELLECTUAL PROPERTY

Any submission or essay published is protected by the Creative Commons (CC) licenses, which constitute a complement to the traditional copyright in the following terms:

- a. Derived works are not allowed (that is, the document cannot be altered, transformed or lengthened).
- b. Authorship must be acknowledged at all times.
- c. No document published in *Comunicación* can have commercial purposes of any nature.
- d. Due to out gratuity policies, payment by the author(s) in exchange for publication is not allowed;

likewise, no reviewer(s) may receive monetary compensated for their collaboration.

By means of these licenses, the journal guarantees the author that their work is legally protected both nationally and internationally. Hence, should an alteration, modification, or partial or full plagiarism in one of the publications of this journal be found, the infraction will be subject to international arbitration if it violates one of the publishing regulations of the Journal or the Journal itself. The institution affiliated to Creative Commons

for the verification in case of damages is Instituto Tecnológico de Costa Rica, through Editorial Tecnológica and the Vice-Rectorcy of Research .

The conditions stated herein are indispensable to submit an article for review. Lack of compliance means an *automatic* rejection of the article.

The journal is indexed at Scielo, ERIH Plus, e-revistas, and Latindex.

Thank you for your interest in *Comunicación*!