

ISSN: 2810-8299
(En Línea)



UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

UNASAM
LICENCIADA
"Una Nueva Universidad para el Desarrollo"
¡La primera en la región Áncash!

Saber Discursivo

VOLUMEN 6, N° 1, ENERO-DICIEMBRE 2025

REVISTA DE
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



FONDO
EDITORIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

VICERRECTORADO
ACADÉMICO



RECTOR

Dr. Carlos Antonio Reyes Pareja

VICERRECTOR ACADÉMICO

Dr. Marco Antonio Silva Lindo

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Dra. Teresa Valencia Vera

ISSN: 2810-8299
(En Línea)



**UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO**

UNASAM
LICENCIADA

"Una Nueva Universidad para el Desarrollo"
¡La primera en la región Áncash!

Saber Discursivo

VOLUMEN 6, N° 1, ENERO-DICIEMBRE 2025

REVISTA DE
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



**FONDO
EDITORIAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO

VICERRECTORADO
ACADÉMICO

© Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2025
Vicerrectorado Académico / Fondo Editorial Universitario
Av. Centenario N° 200, Independencia, Huaraz
Teléfono: 043-640020 Anexos: 3702 - 3703

ISSN: 2810-8299 (En Línea)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2023-13104

DIRECCIÓN

Lic. Segundo Castro García / scastrog@unasam.edu.pe

EDICIÓN

Dr. Edison Márquez Trejo / emarquez@unasam.edu.pe

COMITÉ EDITORIAL

1. Dr. Enrique Huerta Berríos, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
fhuertab@unasam.edu.pe
2. Dr. Darío Vargas Arce, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
tvargasa@unasam.edu.pe
3. Dra. Laura Nivin Vargas, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
lnivin@unasam.edu.pe
4. Dr. Vidal Guerrero Támara, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
vguerrerot@unasam.edu.pe
5. Mag. Víctor Zegarra Chauca, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
vzegarrac@unasam.edu.pe
6. Mag. Katherine Castro Menacho, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
kcastrom@unasam.edu.pe

CONSEJO CONSULTIVO

1. Dr. Marco Martos Carrera, Universidad Nacional Mayor de San Marcos
2. Dr. Gonzalo Pantigoso Layza, Universidad Nacional del Santa
3. Dr. Raúl Jurado Párraga, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
4. Mag. Miguel Arribasplata Cabanillas, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
5. Mag. Milton Manayay Tafur, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
6. Mag. Niel Palomino Gonzales, Universidad Nacional San Antonio Abad.

DISEÑO y MAQUETACIÓN

Alex Blacido Castillo / ablacidoc@unasam.edu.pe

Acerca de la revista

Misión

Publicar artículos académicos y reseñas referidos a los estudios de ciencias sociales y humanidades, procedentes de universidades peruanas y del extranjero.

Información básica

Saber Discursivo es una revista virtual de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Publica artículos y reseñas de colaboradores procedentes de universidades peruanas y del extranjero.

Periodicidad

Anual.

Licencia

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
Vicerrectorado Académico



Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

Dirección Postal

Vicerrectorado Académico
Ciudad Universitaria, Av. Centenario No. 200 - Independencia, Huaraz, Ancash
- Perú.

Teléfono Editor: (043) 640020 Anexo: 3702

Teléfono Gestor de las revistas: (043) 640020 Anexo: 3604

Correo electrónico:

saberdiscursivo@unasam.edu.pe

repositorio@unasam.edu.pe

ogsap-ufeu@unasam.edu.pe

Contenido

Eleodoro Vargas Vicuña: Una asombrada capacidad de respuesta

Marcos Yauri Montero 8

La dimensión simbólica en *Las trampas del diablo*, de Juan Morillo Ganoza

Rodrigo Barraza Urbano 19

Entre la otredad y el simulacro: los paradigmas fantásticos en *Minimosca*, de Gustavo Faverón

Eli Jeferson Bañez Gamarra 30

El conflicto individual en los personajes y el erotismo en *El precio de la aurora*, de C. E. Zavaleta

Leyden Gabriel Ñivin 42

Nostalgia y modernidad en la vanguardia peruana: el caso de *El perfil de frente*

Vanessa Rivera Séptimo 49

La capilla histórica de Utcuyacu (Catac, Recuay): Un componente del patrimonio cultural de Áncash

Jorge Gamboa Velásquez, Yamileth Diaz Salas, Roberto León Gloria, Judith Morales Heredia, María del Carmen Pineda Mejía, Nuria Salvador Nicodemo, Nelly Trujillo Garay 59

La cruz viviente: Sincretismo y comunidad a lo largo del tiempo en la fiesta de cruces campesinas durante el carnaval de Huaraz

Noemí López Domínguez, Diandra Quiroz Bojórquez, Christian Flores Rodríguez 83

La pérdida de sentido y libertad de la *Teoría de la acción comunicativa* evaluada desde el existencialismo sartriano

Luis Alfonso Torres Ramis 97

Impacto de la gamificación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL): Una revisión sistemática

Walter Alfredo Zanabria Pérez, Félix Antonio Lirio Loli 110

Estilo de liderazgo transformacional y gestión pedagógica docente en estudiantes de educación de la UNASAM-2023

Timoteo Raúl Huerta Berríos 139

Evaluación de la expresión oral en el aula

Alex Rosales Beas 144

El principio de legalidad y el bloque de convencionalidad en los delitos de lesa humanidad

Fátima Kely Medina Chávez 166

Articulación institucional entre educación y orden jurídico en la tutela del proceso educativo peruano y la intervención frente a conductas delictivas de menores y adolescentes

Noelia Fabiola Rosales León 198

Reseñas 213

Eleodoro Vargas Vicuña: Una asombrada capacidad de respuesta

Marcos Yauri Montero

RESUMEN

Este artículo es el capítulo final del ensayo inédito: *Eleodoro Vargas Vicuña, una asombrada capacidad de respuesta*. Su discurso recoge el significado e importancia de la producción de este importante cuentista peruano a quien la crítica no le ha dedicado aún un estudio.

Palabras clave: Neoindigenismo, Andinidad, innovación, coloquialidad, carnavalización.

ABSTRACT

This article is the final chapter of the *unpublished book of Marcos Yauri Montero untitled: Eleodoro Vargas Vicuña an amazing capacity of answering*. It's speech includes the meaning of the work of the writer who the criticism has not dedicated a study.

Keywords: Neoindigenism, Andinity, rupture, innovation, colloquialism, carnivalization.

CAPÍTULO OCHO

EL MUNDO DE ELEODORO VARGAS VICUÑA

¿En qué escenarios transcurren los cuentos de Vargas Vicuña? ¿En una ciudad pequeña, un pueblo, aldea o caserío del interior andino? La respuesta es inmediata. De facto se descubre que ese mundo innominado por ficticio es equiparable con los mundos míticos

de la nueva narrativa latinoamericana: Macondo, Comala, Santa María, Rupaní.¹ Para los lectores cazadores de aventuras sus relatos no son atractivos: su atmósfera difusa, el manejo del discurso entrecortado y lacónico, su técnica y otras características los alejan. Pero no para aquellos que gustan leer textos que según Roland Barthes producen goce. Un texto de *goce* es distinto del texto de *placer*. En un texto de goce el autor que guía y conduce al lector a través de la narración ha desaparecido, y el lector está obligado a trahontar en soledad las dificultades: miedo, zozobra, el temor a extraviarse; pero paradójicamente ese desamparo le causa goce que se convierte en una relación entre lector y el relato comparable con el erotismo. En los textos de placer no acontece esta experiencia. En un texto de placer todo es fácil, no hay escollos, la ausencia del peligro causa euforia, pues el autor, como un padre guía a su lector, o como Beatriz a Dante. Los textos de goce son las obras modernas y producen *lectores activos* en tanto que los textos de placer que corresponden al siglo XIX producen *lectores pasivos*²

La cuentística vargasvicuñiana por su atmósfera evanescente por poética, induce a penetrar en el tópicos de los modos de la aprehensión del mundo narrativizado. Existen diversos modos de cómo el hombre aprehende el mundo, unos a través de una captación científica y tecnológica (racionalidad informativa, y racionalidad técnica) otros de manera poética (racionalidad mítica, racionalidad hedónica). Todo esto de acuerdo a la propuesta de Jacques Fontanille. Estas racionalidades permiten captar valores de referencia e información, como también valores míticos³ y estéticos. La racionalidad informativa permite captar el sentido del placer y el displacer, la hedónica ayuda a captar lo sensible, poético y mítico⁴. En la obra de Vargas Vicuña es relevante la racionalidad mítica. Contacta el mundo sensible con el otro hermético y misterioso; ese otro que es la cultura mestiza de una comunidad agraria andina. Todo lo que acontece dentro de ella, lo posible e imposible, lo sagrado y profano, lo eufórico i disfórico, modela el espíritu

1 El mundo maravilloso presente en *En otoño, después de mil años*, de Marcos Yauri Montero

2 Julio Cortázar reconoce al lector activo como “cómplice, o “macho” por su capacidad creadora.

3 En este espacio conviene aclarar lo siguiente: el mito abre al entendimiento una entrada a la filosofía para ser analizado e interpretado. El mito es una cognición que crea cosmovisión. No es expresión de primitivismo. En todo tiempo está presente el mito. Según Cassirer el hombre antes de hacer historia hace mito. El mito del Estado genera problemas al mundo, por ejemplo el mito del *Pueblo escogido*, presente en la Biblia es fuente de cruenta rivalidad judía-palestina. que causa muerte, genocidio. El mito del *Mal* causó la destrucción del Irak. de Sadam Hussein por los Unites States de George Bush.

4 Cf Quezada, Machiavello: *Del mito como forma semiótica*, pp.353-357

colectivo. En el cuento “Esa vez del huaico”, la destrucción que la naturaleza infiere al pueblo, convierte al mundo en inhabitable, pero el nacimiento de una criatura le devuelve su condición de habitable. El mito de la muerte de Raúl Mieses en “Memoria por Raúl Muñoz Mieses” cumple igual función. El forastero que gasta el agua tiene que morir: y su muerte salva a la comarca al devolverle las lluvias. Lo mismo sucede en “Taita Cristo”: todo cambio es la cancelación de lo viejo. Este cuento con tema religioso pudo haber sido escrito también usando la política, en cuyo ámbito donde se juega el destino de los pueblos, es necesario cada vez un cambio dialéctico para garantizar una existencia sin estremecimientos negativos. En este sentido el cuento “El desconocido” es genial. Toda referencia o inferencia refrenda el saber ancestral y el resultado es la desaparición de los temores. El otro desconocido siendo peligroso es parte de la vida, es una zona de la realidad. Los eventos salidos de lo normal al ser captados por el alma o el cuerpo se convierten en mensajes. Esto se advierte claramente en el cuento “En tiempo de los milagros”, de Ñahuín. Las mariposas negras, rojas, amarillas, el mugido de un toro, la luz de carburo de la lámpara de un exsoldado que es vencida por la luz del amanecer, la lluvia de piedras, las lágrimas de los choclos, siendo todos signos enigmáticos dan sentido y significado al mundo. Permiten situar a los hombres en el tiempo en permanente devenir. El mismo texto del cuento al empezar lo dice: *“Según el tiempo que transcurre, existen espíritus malignos. Digo porque ahora ya no se ven. Ni siquiera los viejos que están rozándose con la muerte a cada rato pueden verlos”* Este enunciado es un metatexto, que nos dice que en la época en que Vargas Vicuña lo escribió, el mundo andino estaba en hirviente proceso de cambio que los lectores y críticos de la literatura peruana no lo pensaban ni creían. En ese tiempo las mentalidades del Perú pensaban y creían que el inmenso territorio de los Andes era una realidad estática congelada en la prehistoria, donde no había indicios o síntomas de cambio. Esa captación mítica del mundo que ha poetizado a toda la obra de Vargas Vicuña ha sido –desde otra perspectiva– enriquecida con el manejo estético del lenguaje oral. Su prosa se cubre de un halo que es magia, misterio, duda o secreto que provocan interrogaciones. Pues en ella ocurren operaciones insólitas que exigen un estudio a profundidad por los especialistas. Por ejemplo, en la escena del huerto de su cuento “El desconocido” dice: *“Lo vi entrar por la toma del agua. Desaparecer. Lo vi perderse para siempre (...) Me quedé solo. Abandonado. No mirando que había desaparecido”* Y en este otro párrafo: *“Estaré aquí, o a lo mejor ni he nacido todavía”, dije. (..) Pero luego sentí como un desprendimiento. “Si me voy (como si ya me fuera), no estaré aquí” Y cuando terminó la campana, sentí sentir dentro: “Pero antes, antes, ¿dónde estuve?”* El lenguaje oral juega en su

prosa ontológicamente. Es muy vivo, según sus propias palabras como “*la yerba cristalina jugando en el agua viva*”. En otra página del mismo cuento dice: “*Tengo pena de no estar aquí*” Cuando consulta de esa pena a un abuelo, este le responde que es desvarío. Pero el niño sigue: “*Empiezo otra vez. Una música que añoro. Un pueblo lejano, detrás de los cerros, pero muy lejos, Un pueblo de donde me trajeron a este lugar en que he nacido*”.

La oralidad de Vargas Vicuña no es inventada, tampoco construida forzosamente o inducida por la moda, cuando la crítica empezó a hablar de ella. La oralidad que fluye de la boca de su pueblo es producto y expresión de la amalgama no solo de dos culturas diferentes, sino a través de ellas de otras más en un encuentro amoroso, no truculento. Estas dos operaciones que hemos mencionado son a manera de ejemplos. La prosa del autor de *Taita Cristo* posee una exuberante riqueza de esta clase. Entre la oralidad de Vargas Vicuña y la de José María Arguedas en *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, hay un abismo.

MUNDO CERRADO. MUNDO ABIERTO

Por largo tiempo nuestro país como categoría sociocultural ha sido una realidad poco conocida por sus propios hijos. La imagen colonial y postcolonial del interior de nuestro país, como territorio incivil o vacío donde reinaba la naturaleza generó esta forma de conciencia. Convertido este imaginario en mito perdura hasta hoy en las mentes marcadas por el *síndrome del espectador*. El mito como *forma simbólica*, no como relato oral que nos conduce a la literatura donde se convierte en ficción, es una manera de concebir la realidad, para darle sentido a nuestra existencia y entender nuestra manera de habitar el mundo y de hacer Historia. Europa antes del descubrimiento del Nuevo Mundo por Colón, a través de las hipótesis de sus sabios imaginó el espacio extraeuropeo, como un mundo “Otro” y bárbaro. La teoría aristotélica de la esclavitud, que encierra el concepto de la otredad, cubrió toda la Edad Media. Aristóteles sostenía que había cuatro grupos de bárbaros; el primero: de los hombres feroces, desordenados y de malas costumbres, el segundo de los que carecían de escritura y de una lengua culta, el tercero de los que no se pertenecían a sí mismos y que tenían amos, y el cuarto los extraños, forasteros, en la Ciudad de Dios, es decir infieles.⁵ Esta mentalidad fue trasplantada al Nuevo Mundo y al

5 Cf. “La imagen europea del Nuevo Mundo en los tiempos del contacto”, *Historia de la civilización. Aproximaciones al proceso histórico del sistema capitalista, (Siglos XIII-XVIII)*, Fernando Rosas Moscoso, Editor. Universidad Ricardo Palma. Editorial Universitaria, pp- 161-184)

Perú, con el añadido de que aquí el diablo tenía sus legiones. El poder virreinal concibió al interior del país, como el mundo de los bárbaros del segundo y cuarto grupo. Esta mentalidad se asentó en Lima, la capital virreinal., cerebro y centro del poder y originó mitos. De esos mitos coloniales sobresale uno. Está revestido de ternura e inmenso deseo de rescate, y aún de compasión; es el mito que llamaríamos de la *Ingenua iluminación*. Nació del espíritu angelical y de la fe religiosa de Santa Rosa de Lima. Ella, según sus biógrafos y quienes la han estudiado (antropólogos, psicoanalistas, historiadores) imaginó a los indígenas que vivían más allá de Lima, detrás de las cordilleras, entre planicies, valles, entre ríos y montañas, abandonados a la vida salvaje ignorando a Dios.. Santa Rosa soñaba con ir a esas tierras ignotas para civilizar a esas gentes, rescatarlas para el cristianismo, y librarlas del pecado. No importaba que allí, e inclusive a manos de ellos podría morir, pero moriría feliz de haber rescatado para el cielo a esos hombres condenados al infierno por vivir al servicio del demonio. Así sufría Santa Rosa de Lima. Su ingenuidad tendió una cortina para que no supiera la real realidad. Su manera de imaginar el territorio andino fue víctima de la inhumana y discriminatoria mentalidad colonial. En su imaginario, asevera Luis Millones, concibió a los Andes como un territorio bárbaro con gentes como *otros lejanos*.⁶ Su concepción no fue diferente de la de los estratos poderosos y ha perdurado por mucho tiempo. Ha sido y es un mal sistémico que ha corroído y corroe a todo el aparato estatal por el desconocimiento de la realidad nacional, alimentado entre otros factores, por la mediocridad y mentira de la enseñanza en escuelas, colegios y universidades.⁷ Ese mundo bárbaro, lejano y cerrado, congelado en el tiempo y en el espacio no existió jamás. El mundo ficticio de Eleodoro Vargas Vicuña es dinámico y diverso anclado en un entorno mestizo andino que corresponde a las décadas de 1950 y 1960. Allí nadie invoca a los apus o a Pachamama, ni celebra rituales nativos por ejemplo la fiesta de Santiago de la herranza y de la limpieza de acequias y canales de irrigación Es un mundo colonizado por el cristianismo y las costumbres de centros mestizos semioccidentalizados o en proceso de occidentalización y ejerce una cultura en proceso de entretejimiento. Está presente Papá Noel y el regalo de muñecas y

6 Millones, Luis: 1989, "En busca de Santa Rosa: Reflexiones en torno a su biografía duradera" *Separata del Boletín del Museo Nacional de Etnología*. No 4, Vol. 14. Osaka. p. 895

7 Cuando sucedió el terremoto en 1970 con epicentro en la Región Ancash donde fueron borradas ciudades enteras y empezaron a llegar valiosos aportes en ropa, medicina y alimento del extranjero, entre ellos de la URSS, en un círculo de docentes de un colegio prestigioso de Lima, (GUE "Ricardo Palma") escuché la siguiente expresión: "Qué desperdicio! Los serranos no van a saber usar esa ropa fina, y las cremas de afeitar y las navajas no les van a servir para nada, porque ellos no tienen ni barba"

juguete .en la Navidad. Pero tampoco la cultura ancestral está ausente o marginalizada. La oralidad, las costumbres, las ideas la han convertido en una cultura mestiza cuyo soporte es un castellano popular en el que está sumido el quechua,, fenómeno que hace pensar que en ese castellano popular el quechua ha sido digerido, asimilado por el cuerpo de la cultura social. La historia como legado de la antigüedad nativa circula en la oralidad que ha englobado el mundo de mitos y leyendas que el autor no los relata porque él es un sujeto endógeno que habla para su pueblo. El autor, en este caso Eleodoro Vargas Vicuña juega el papel de mediador entre el mítico y su gente.⁸ La vida discurre lentamente; se celebran las fiestas patronales. De la cotidianeidad brotan ideas, chismes, costumbres, novedades, supersticiones. En el pueblo o pueblos hay tiendas, bodegas, comercios pequeños, boticas, hornos que elaboran panes, pasteles, golosinas. No está el *Señor* porque no hay terratenientes, y por consiguiente señores o personas principales. tampoco está muy presente el cura, el doctor del juzgado o de la corte. Los escolares tienen presentes el cálculo, la historia, el libro; la canción y la música, desfilan cada 28 de Julio después de una misa tedeum y del discurso del alcalde. La juventud vive las aventuras de aprendizaje propias de su edad, los adultos cometen adulterio, inclusive el incesto y la seducción. Del pueblo salen los viajeros, los migrantes, los que buscan trabajo en las minas, los que ingresan al ejército; los que viajan a más allá de las cordilleras, hay un flujo permanente de quienes salen y entran lugareños, visitantes, buhoneros.. En suma esa realidad no es solo heterogénea, sino es también un *mundo abierto* en indetenible cambio. En esta realidad de interrelaciones entre el *Uno* y el *Otro* los roles se modifican como en el escenario mundial donde para Europa el *Otro* es la América Latina y para esta Europa es *el Otro*. El niño narrador y testigo, al mirar los caminos vislumbra otros mundos que en su interioridad inocente son inmensos, desconocidos; y sintiéndose viajar se despide ensoñadoramente de su lar materno grabándolo en su memoria para recordarlo en su exilio, el mismo adonde quieren llegar los migrantes, porque tienen necesidad de resolver sus problemas, vivir aventuras o llenarse de conocimientos o de riqueza Grafica el deseo de quienes habitamos la tierra en cualquier lugar, de entregarnos al mundo, de migrar adoptando otras formas de viajar, porque se es migrante o viajero no solo saliendo del

8 Washington Delgado al prologar *Nabuín* no debió viajar a Grecia en busca de Telémaco para referirse a la ausencia del padre en el cuento “El desconocido” de Vargas Vicuña. Este tema está presente en la escena en que Cavillaca, en una fiesta pone en el suelo a su criatura para que busque a su padre, en *Dioses y hombres de Huarochirí*. Igualmente en el mito *de Adaneva*, cuando desaparece el dios que puso encinta a *Mama Meche* graficando la orfandad debido a la ausencia del padre.

solar materno usando el caballo, un avión, tren, barco o automóvil o caminando a pie, sino también a través de la lectura del uso del celular o internet o sobre las alas de la imaginación y del sueño.

MIGRACIÓN Y EXALTACIÓN DEL MUNDO DEJADO ATRÁS

Eleodoro Vargas Vicuña nació en 1924, cuando las ondas de la segunda revolución industrial europea habían llegado desde los finales del s. XIX a América Latina y al Perú convertidos en su mercado para sus manufacturas y fuente de insumos. Los ricos sudamericanos empezaron a adquirir en el mercado de sus ciudades capitales cosas modernas exportadas por Europa: automóviles, muebles, objetos suntuarios *art nouveau*, la moda parisina e inclusive licores. Llegaron el teléfono, el cine, el fonógrafo. Los ricos de las provincias peruanas siguieron el ejemplo y en algunas ciudades como Trujillo, Cusco, Huaraz, Arequipa, sus casas se llenaron de sillas vienesas, catres de Baviera, espejos con marcos dorados, cortinas con flecos y borlas, en tanto que en las pequeñas localidades no se dio ese fenómeno. Las desigualdades socioculturales se hicieron más visibles. Presumiblemente Vargas Vicuña empezó a escribir sus cuentos en la década de 1940-1950, en Lima, no en su tierra nativa adonde mientras él estuvo allí, no arribó la modernidad. Se avecinaba una tercera revolución industrial. Las fronteras regionales y culturales empezaban a cambiar y la migración de los sectores pobres ciudadanos y campesinos, con destino a Lima se intensificó entre 1940 y 1950 originando cambios en el Perú, a los que los sociólogos fueron denominando sucesivamente: 1) la ruralización de la ciudad y la urbanización del campo, 2) la cholificación social. Estos dos fenómenos fueron consecuencia de la modernización. Pero hubo otros factores: la expansión de los medios informativos y de comunicación, el cine, el periodismo y la difusión del radio portátil cuyo uso se hizo intenso en el espacio campesino donde hasta el pobre, el pastor y el jornalero no se resistieron a ese objeto y se sacrificaron por poseerlo, y esta radio al ponerle en contacto con el mundo contribuyó a ampliar su horizonte incentivándolo a migrar. En la década de 1960 ya en la tercera revolución industrial la migración se dio en oleadas presionada por la pauperización creciente debido al ocio y la brutalidad del feudalismo en decadencia. Este fenómeno que José Matos Mar denominó el *Desborde popular* (1984) se acrecentó con la Reforma Agraria de 1969 y cambió la sociedad peruana de modo radical. Emergió una nueva capa de *clases medias*. En el seno de estas capas letradas, descendientes de los migrantes antiguos emergieron escritores y un mercado de lectores.

Los escritores que bebieron de sus padres o abuelos el recuerdo del mundo que dejaron atrás, en sus obras mitificaron la vida rural o semirural que encandiló a los lectores haciéndoles desear escribir sobre una vida que imaginaron arcádica. Este fenómeno a nivel latinoamericano fue según el prestigioso sociocrítico francés Noël Salomon, el resorte del *exitazo* de las novelas del realismo maravilloso, por ejemplo de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. Este mismo fenómeno se dio en el Perú con las obras de Arguedas que apasionaron a los migrantes andinos y a sus descendientes, desde la calle hasta la universidad con profesores igualmente andinos que recuperaban al leer la tierra perdida. Pues con esas novelas ocurrió lo que un crítico anterior a Salomon, Hennequin escribió refiriéndose a quienes desean escribir expresando sus emociones ante cosas que jamás podrán repetirse: “*Los que leen un libro se estremecen de placer al hallar expresadas en una lengua perfecta las ideas tan queridas que acariciaban en silencio y son ellos por el espíritu hermanos del hombre que las hizo brotar primero en sus obras*”⁹

Los cuentos de Vargas Vicuña en esta atmósfera de transición en que las imágenes del pasado se quedan atrás para pasto de la nostalgia y las modernas generan ilusiones de futuros cambios fueron apreciados por la enorme carga poética que contienen. . En los medios literarios limeños se dijo que él era narrador cuando escribía poesía y era poeta cuando escribía cuentos. Vargas Vicuña escribió dos libros de poesía: *Zora, imagen de poesía* (1964) que mereció el Premio de Fomento a la Cultura José Santos Chocano del INC. y *Florida llama: pensamiento de la noche* (1996). Esto obliga a pensar por qué sus relatos tienen un nimbo poético. Dar una respuesta es difícil. En la escritura de sus cuentos este escritor ha usado el castellano popular peruano fruto del encuentro nupcial del castellano con el quechua que creó un bilingüismo que con el tiempo devino en sociolecto. Este castellano popular es dulce, fluido, transparente. Contiene la relación mística del sujeto humano con la naturaleza y sus semejantes. El quechua nativo le ha inyectado al castellano su savia reflexiva y tierna y el castellano su plasticidad. Este lenguaje es un río que crea meandros de oralidad y coloquialidad. El limo de estos meandros acumula diamantes, perlas, oro, que afloran en el lenguaje de los pueblos en sus relaciones. Las dos lenguas distintas en los Andes obligaron a la gente a inventar durante la comunicación otra con los materiales de las dos. En ese trance creador las dificultades dieron

9 Salomon, N., 1977, “Algunos problemas de sociología de las literaturas en lengua española”. *Casa de las Américas*, No 102. La Habana, Cuba, p. 11

lugar a la oralidad con sus sombras, incoherencias, rupturas que no causan entropía. Estas construcciones sintácticas irreverentes no le quitan la claridad al mensaje, hacen de este una expresión casi enigmática que inspira a usar la imaginación. Este fenómeno es una mitología lingüística, porque este castellano popular de los Andes decantado por el uso disrío incita a saborear dulzuras extrañas, enigmas. Incita a intuir e imaginar gozosamente al hablante y al oyente, y en este proceso la lengua nueva se convierte en poética. Esta es la lengua que el autor de *Taita Cristo* ha utilizado. Hoy la manejan los *novelistas de la andinidad*.

Vargas Vicuña fue un innovador. Tomás Escajadillo, denominó a esta renovación Neoindigenismo que involucró a. Arguedas, y más tarde a Manuel Scorza, Edgardo Rivera Martínez, Marcos Yauri Montero todos docentes universitarios procedentes de la vieja clase media andina. En la producción de este grupo hay diferencias debido a la heterogeneidad andina. Cada uno representa a su referente de acuerdo a sus propios puntos de vista. Este dinamismo ha dado nacimiento a la *Narrativa Andina*. La virtud de esta nueva manera de narrar es más que una tendencia, es una toma de conciencia de la realidad nacional. Ha tramontado definitivamente el regionalismo, la concepción de homogeneidad andina, el etnocentrismo, la añoranza del pasado incaico supuestamente idílico., la visión estática de la vida. El indigenismo abusó del etnocentrismo, de la racialidad y ocultó la pluralidad y el dinamismo. *La Narrativa andina* juega con la ciudad y el campo andinos en contacto con Lima y el extranjero. Sus protagonistas representan los variados niveles socioculturales., moviéndose en el mundo moderno occidentalizado, mestizo o híbrido, a las ciudades con su juego comercial y turístico, sus problemas, sus escuelas, colegios y universidades, de mano con la electronalidad, la nueva tecnología, la moda, música y danzas modernas; la gastronomía regional e internacional. Asimismo están presentes los bolsos regionales con sus aldeas que demoran en ser tocadas por la modernidad o esta se encuentra a sus puertas desplegando una visión entre idílica y nostálgica, porque ahora todo sueña en la vida y el mundo aspira al cambio inexorable que pone las cosas al revés haciendo desear una intersección del *Uno* con el *Otro* en una *utopía perpetua*, pues la otredad crea *etnografías imaginarias* y la *identidad* genera *etnocentrismos fundamentalistas*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGELLOZ, J.F., 1943, “Rilke y el alma de su tierra natal”. Prólogo a *El rey Bohusch*. de Rainer María Rilke. Editorial Calomino, pp. 5-24.
- GARCÍA BEDOYA, Carlos, 2012. *Indagaciones heterogéneas. Estudios sobre Literatura y Cultura*. Grupo Pakarina SAC
- GARCÍA BEDOYA, Carlos, 2023. *Para una periodización de la Literatura Peruana*. Pakarina Ediciones y Facultad de Letras y Ciencias Humanas- UNMSM.
- LÓPEZ MAGUIÑA, Santiago, 2021 “*María Colón de Marcos Yauri Montero: extra-
víos de una historia interrumpida*” *Cuadernos urgentes /4* Edith Pérez Orosco / Jorge Terán Morveli Editores.
- QUEZADA MACCHIAVELLO, O., 2007. *Del mito como forma simbólica. Ensayo de
hermenéutica semiótica*. Universidad de Lima, Fondo Editorial, Universidad
Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial.
- ROFFÉ, Reina. 1973, *Juan Rulfo. Autobiografía armada*. Ediciones Corregidor
- RIVERA MARTÍNEZ, Edgardo, 1991 “Arguedas y el Neindigenismo” *José María Ar-
guedas: Vida y obra*. Edición de Hildebrando Pérez y Carlos Garayar. Amaru
Editores., pp. 71-82
- TERÁN MORVELI, Jorge, 2008, *¿Desde dónde hablar? Dinámicas. Oralidad – Escritura*
- TERÁN MORVELI, Jorge., 2013, *Literaturas regionales. Narrativa huaracina reciente*.
Pakarina Ediciones
- VARGAS VICUÑA, E., 1976, *Ñahuín*. Milla Batres Editorial.
- VARGAS VICUÑA, E. 1988 “Testimonio y Lectura” *Segundo Encuentro de narradores
peruanos. INC. pp 62,63*

WAHON B. Sultana, 2012 “La hermenéutica constructiva: una propuesta renovadora de teoría literaria” *Teoría de la Literatura. Restos*, (Javier Morales comp). Editorial San Marcos, pp 91-114



La dimensión simbólica en *Las trampas del diablo*, de Juan Morillo Ganoza

Rodrigo Barraza Urbano

RESUMEN

Este trabajo analiza el libro de cuentos *Las trampas del diablo* (1999) del autor peruano como representación simbólica del ser humano, a partir de los temas capitales y de los personajes que figuran en el texto, donde resalta el componente trágico. En este sentido, se emplean los aportes de Ong (1987), respecto de la oralidad; de Jung (1995), respecto de los sueños; de Ricoeur (1995), de Bajtín (2003), acerca de la carnavalización y de Eliade (1999), respecto de los símbolos. De este modo, el libro de Morillo permite reflexionar acerca de la memoria colectiva de los pueblos andinos, la función reveladora de los sueños, la importancia de los símbolos, las jerarquías y la desigualdad estructural.

Palabras clave: Morillo Ganoza, oralidad, colonialidad, símbolos.

ABSTRACT

This paper analyzes the short story collection *Las trampas del diablo* (1999) by the Peruvian author as a symbolic representation of humankind, based on the key themes and characters that appear in the text, highlighting the tragic element. In this regard, the contributions of Ong (1987) on orality, Jung (1995) on dreams, Ricoeur (1995) and Bakhtin (2003) on carnivalization, and Eliade (1999) on symbols are employed. Thus, Morillo's book allows for reflection on the collective memory of Andean peoples, the revelatory function of dreams, the importance of symbols, hierarchies, and structural inequality.

Keywords: Morillo Ganoza, orality, coloniality, symbols.

Dentro de la narrativa peruana, *Las trampas del diablo* (1999) de Juan Morillo Ganoza (miembro del grupo *Narración*, con un compromiso crítico y político respecto de la literatura) constituye un aporte sustancial que expone, de modo simbólico, la representación del sujeto indígena de las vertientes del Marañón, escenario donde se desarrollan las acciones de este conjunto de relatos, marcados por la fatalidad.

En este sentido, el siguiente artículo aborda, a partir de las propuestas teóricas de Ong, Jung, Ricoeur, Bajtín y de Eliade, la dimensión simbólica de los personajes y de las historias de este libro.

Los ocho relatos¹ de *Las trampas del diablo* tienen como referente los pequeños pueblos ubicados entre los límites de la sierra de La Libertad y de Áncash, y mantienen muchas de los rasgos tan propios de la narrativa indigenista en general: temática focalizada en el injusto trato social que reciben los “indios”; descripciones minuciosas de paisajes, ambientes y peculiaridades e interés en el imaginario popular regional y en la tradición oral.

Desde una perspectiva crítica, los ocho cuentos revelan que la fatalidad es un rasgo distintivo y que el ser humano es proclive a las eventualidades de la vida. A esto se suma el contexto social y psicológico que determina la concepción del existir en un mundo hostil.

Por otra parte, los relatos del libro de Morillo poseen una virtud que lo hacen descollar sobre otros narradores peruanos: la gran habilidad para engarzar la trama, de modo que resulta ser un tejido poderoso de cada una de las historias alrededor que no solo encandilan al lector, sino que lo sobrecogen y hasta lo sorprenden.

La materia narrativa de la que se vale ingeniosamente Morillo Ganoza parte de la tradición popular y sus diversas creencias que nos muestran un mundo mágico y cargado de simbolismo. De ahí que los relatos del libro *Las trampas del diablo* tengan como escenario los pueblos ubicados en la zona del Marañón (como por ejemplo Quiches) en los que se ve al indio en sus actividades cotidianas, pero que, gracias a la pluma del escritor, cobran

1 Es necesario precisar que este libro tiene una peculiaridad: de los ocho textos, dos forman parte de una novela llamada *Fábula del animal que no tiene paradero* (Editorial San Marcos, 2003): “Los Esdras” y “Esperanza”. En este sentido, se comenta solo los textos considerados propios dentro de *Las trampas del diablo*.

importancia y a partir de ello se conocen los pensamientos de una conciencia fundada en la fatalidad.

“Soñar” es una de las mejores historias del texto, cuya trama está rodeada por la tragedia. Un personaje anónimo narra, desde una conciencia culpable, la trivialidad de “haber forzado” a Benigna, la mujer de su amigo Justo (con el que compartieron algunos momentos), cuando este se encontraba ausente de su casa.

Benigna pone tenaz resistencia, pero al final su cuerpo es mancillado y, en ese momento, la idea de extinguir su vida le rodea y solo logra hacerse daño en la cabeza. Transcurren los días y Justo no se ha enterado aún de lo sucedido, y su mujer, agobiada por la culpa con aquel siniestro sujeto, le confiesa que Justo vivía su propia tragedia individual porque era impotente; lo había intentado muchas veces, pero era en vano y decirle que fue violada por su amigo destruiría su vida más de lo que estaba.

A los pocos días, Justo enrumba hacia Uchos para hacer unas transacciones y no regresa. De acuerdo con los que lo vieron por ahí, el calor de la zona le hizo perder el juicio y se lanzó a las fauces del río Marañón. Benigna, por su parte, al enterarse de lo sucedido, lanza un grito mortal y expira.

Al final del cuento, el narrador-personaje vivirá en carne propia y sempiternamente los azotes de una conciencia punitiva que, por medio de los sueños, metamorfoseados en pesadillas, le recordarán los actos cometidos y que le impedirán conciliar el sueño: “... afuera sigue la noche y el silencio y aquí, dentro de la choza, una vigilia inacabable” (Morillo, 1999, p. 31).

En este texto, los conflictos del personaje-narrador reflejan una existencia marcada por la fatalidad y es que, por medio de los sueños o alucinaciones, su conciencia le recrimina, le increpa el haber causado la muerte de las personas sin siquiera haberlo planeado. Con un lenguaje sumamente expresivo y directo, el autor realiza la exploración de una tragedia colectiva en la que el indio aparece dibujado en uno de sus ángulos más funestos.

Desde la perspectiva de Jung (1995), “el aspecto inconsciente de cualquier suceso se nos revela en sueños, donde aparece no como un pensamiento racional, sino como una

imagen simbólica” (p. 23). Este simbolismo se representa en la siguiente escena, donde el narrador, con sueño, ingresa a su espacio donde cree estar seguro y:

De repente, aparece por ahí Benigna. No, pienso mirando el candil y el resto de la choza, es un engaño de mis ojos. Benigna ya está parada cerca de mí y yo la miro desde abajo. Solo la miro porque el miedo me paraliza el cuerpo y la voz. No puede ser un sueño, me digo, pero pienso a la vez que tampoco puede ser verdad. Maricón, me dice ella, solo una vez me gozaste, gózame ahora de nuevo. Empiezo a hacer fuerza para gritar y mis venas están a punto de reventar mientras agonizo de miedo (Morillo, 1999, p. 31).

Desde una perspectiva psicológica, esta imagen onírica representa la conciencia sancionadora al haber cometido un acto ilícito, al vulnerar el cuerpo de una mujer que se dejó mancillar por el mismo miedo que ahora embarga al narrador. En definitiva, esta aparición, quizás de una entidad fantasmagórica, es la materialización de una culpa eterna.

“Pedro y Pilanco” tiene como contexto una catástrofe: un desborde de dos lagunas y que repercute en el cauce del río Marañón y en los caminos. El retorno del padre advierte la llegada de un animal que formará parte de la familia del narrador: el caballo Pilanco. Desde ese momento, el corcel revelará la fragmentación doméstica a partir de la ausencia de Pedro, personaje que va desmoronando la idea de núcleo familiar con sus repetidas salidas de casa y con sus oficios, dentro de los cuales se refiere el de echar suerte con la coca. Por su parte, el narrador niño evidencia los pesares que causó la desaparición de Pilanco durante más de un año; y luego, la sorpresa y ternura que despierta su retorno en la familia:

Agitando una gran maraña de crines, peludo y sudoroso, entró sin vacilar en el patio, por largo rato la piedra de sal y después empezó a restregarse contra los muros, a ir a todos los rincones, a sacudir como un perrito la cabeza. no salíamos de nuestro asombro y solo acertábamos a mirarnos con los ojos llenos de lágrimas: Pilanco otra vez allí, cerca, alargándonos su enorme cuello, y nosotros percibiendo su acezar, su cálido resuello (Morillo, 1999, p. 87).

En este relato, la dimensión simbólica se manifiesta en la presencia animal para restaurar la unidad familiar, ya que es su ausencia y su retorno el punto clave para hallar el equilibrio entre Pedro y sus padres. Asimismo, la figura materna rescata la tradición oral al cobrar importancia el Gran Señor de la Cueva Ardiente y la mujer del cura que se convierte en mula. Desde la perspectiva de Ong (2012), la oralidad es agonística; es decir, la palabra se convierte en un espacio de enfrentamiento simbólico. De este modo, los relatos orales suelen dramatizar conflictos, tensiones o luchas de prestigio. Para el caso de la historia antes mencionada, se alude claramente a la presencia del diablo y de la runamula o ninamula, seres fantásticos que alegorizan la oscuridad, la crítica hacia el catolicismo y la presencia de la maldad:

Y entonces el Gran Señor la monta y pica espuelas y la mula arranca el galope bajo los despiadados espolazos y penando ante los castigos de un látigo que no descansa y allá va ya no por los atajos, sino por el camino real o sea por las vías del tránsito de la vida y de la muerte en busca de almas que le ayuden a mantener su reino” (Morillo, 1999, p. 69).

Como es un cuento oral, los enfrentamientos entre humanos y seres sobrenaturales, o entre animales, expresan la visión del mundo de la comunidad y dramatizan enseñanzas respecto de algún concepto o dogma. En este sentido, sirve también para comprender cómo el texto construye modelos o antimodelos de conducta y cómo la narración funciona como un mecanismo social de regulación a partir de lo que transmite.

“Día de fiesta” retrata la historia de una mujer que cuestiona su presencia en este mundo debido a que ha recibido los duros golpes de la vida y que reprocha a su hijo todo lo que le ha tocado vivir, como si quisiese desembocar su ira hacia este y así poder desquitarse con la existencia. Además, ante ella se encuentra su esposo, ayudante de un comisionista de ganado en antaño y que ahora está parálítico e imposibilitado de hacer algo útil para ayudar a la familia. Lo único que hace es proferir insultos, como si quisiera justificar su existencia ante los demás. También aparece en el cuento Don Lucas, quien dio trabajo al ahora tullido padre. Y justo cuando la familia se está derrumbando poco a poco, niega toda ayuda para ocultarse en su tienda.

La narración hace entrever un monólogo por parte de la madre que muestra su desgracia y su discurso parece carecer de oyente, ya que sus palabras están suspendidas en aquel ambiente plagado de miseria, tribulación y postergación: "... ¿Oyes? ¿Me estás oyendo?, si fueras un buen hijo me oirías y entonces seríamos dos, pero no me oyes nada y eso quiere decir que estoy sola en el mundo. Es la pura verdad... (Morillo, 1999, p. 104)".

Al final, el texto evidencia la fatalidad familiar como eje de la trama y el desarraigo existencial que atraviesan los personajes, debido al abandono en el que se encuentran las zonas alejadas cuyo rostro está signado por la desolación y el dolor. Esta soledad se agudiza a medida que la madre se interpela y se responde sola: "Ay, me dejas hablar al aire, como una loca y sigues así, sin mirarme ni oírme ni hablarme, se te van a pudrir los ojos, las orejas y la lengua, vas a ver, pedazo de desconsiderado" (Morillo, 1999, p. 94).

A este conflicto se suma el dilema de asistir o faltar una vez más a la fiesta de San Antonio, mientras los reproches son más constantes. En este caso, la dimensión social se revela como una condición humana deplorable, donde la fragmentación familiar se determina por un hijo ausente, un esposo tullido y una esposa que habla sola, lamentándose de su existencia.

Con un tono más picaresco, en el que la ironía es el elemento fundamental de la historia, se encuentra "Las trampas del diablo", cuento más extenso y que da título al libro. En el relato, la narradora aparece representando a la Virgen María con motivo del Día de Reyes y desde su incómoda posición nos muestra sus pensamientos más recónditos, mientras intenta orinar.

La madre de ella es la que le ha puesto en aquella situación y siempre le insta con diversos castigos a que quite esos "malos pensamientos" que, según ella, conducen a la perdición, cuyo final será el infierno. Para eso, trata de acercarla más a Dios para que se arrepienta y sea perdonada, no obstante, ella siempre piensa en Raúl, ya que siente una pasión desmedida por él, pero su madre se lo impide y solo en su conciencia ella imaginará diversas situaciones en su compañía.

Además, en este cuento aparecen otras historias que matizan el tono jocoso con un halo de fatalidad. Así se presenta la vida de Feliciano, una mujer que fue embarazada por un

forastero y que solo le dejó un hijo y un perro llamado Cielo. También se narra la vida de Anita, una mujer que parió cuatro hijos.

Al final del texto la protagonista acepta su derrota frente a las imposturas de la religión que impera en su conciencia y que solo servirá para castigar las malas acciones, atiborradas de “pecado”: “Ay Dios, debo atajar estos malos pensamientos que regocijan pero que son malos y llevan al pecado” (Morillo, 1999, p. 113).

En “Las trampas del diablo”, la madre actúa como un implacable verdugo que, por medio de la oración y de los castigos trata de purgar las faltas de su hija porque cree que se está degradando más y más debido a sus nocivos pensamientos. En el fondo esto es un incipiente fanatismo que se acrecienta a medida que transcurre la historia y no es más que un intento de que ella, la madre, expie sus propias culpas, debido a una conciencia acusadora. La tragedia también se instaura en las páginas de este cuento y funciona como un excelente contraste con la ironía:

Viene hacia mí, me agarra de los pelos, me alza la cara y me grita: no llegas todavía a los dieciocho y ya te atreves a ventear a los hombres, perra desgraciada, y me lleva de los pelos al cuarto y me hace arrodillar delante de las estampitas y yo ya no puedo parar los malos pensamientos y quiero que Dios le castigue a mi mamita pudriéndole la mano o mandando un temblor que traiga por los suelos la casa y la aplaste como a una araña, pero dejando afuera su cabeza para que vea que a mí no me ha pasado nada y que me oiga decirle a ella con la permisión de Dios ruja angurrieta, qué vas a ser mi madre (Morillo, 1999, p. 121).

De este modo, la sujeción hija-madre, está plenamente demostrada por medio del aparato religioso: las oraciones y demás formas de practicar la fe, devienen en maltratos tanto físicos como mentales.

Por otra parte, la imagen de Raúl representa la oposición hacia el catolicismo, pues demuestra una conducta anticlerical: “Raúl es un bandido, el mismo diablo por mataperro y por hereje, nunca va a la iglesia y anda burlándose de las rezadoras. Viejas culecas, dice, cacarean todo el domingo en la iglesia como si no tuvieran marido que atender en sus casas” (Morillo, 1999, p. 118).

A partir de lo anterior y siguiendo la propuesta de Bajtín (2003), se puede precisar que existe una desacralización carnavalesca: lo sagrado se vuelve objeto de burla o de inversión simbólica. El hecho de mofarse de las rezadoras implica dicho proceso. Asimismo, la narradora insiste en el acto fisiológico de orinar en medio de la celebración religiosa, lo cual implica una banalización del elemento sacro. Sin embargo, sus pensamientos son acallados debido a que el diablo es el ejecutor de las malas acciones que atentan contra su pudor. Este personaje se debate entre lo que se considera como santo y acerca de su comportamiento irreverente. De este modo, se evidencia una suerte de reapropiación del poder simbólico: lo divino se humaniza, se vuelve falible o ridículo, ya que la mujer tiene necesidades sexuales y fisiológicas, pese a que represente a una divinidad cristiana. Esto permite interpretar el texto como un espacio donde la tradición negocia, desafía y reescribe el discurso cristiano desde la perspectiva de la experiencia popular.

Por otra parte, desde la propuesta de Eliade (1999), la experiencia humana se organiza alrededor de dos ámbitos fundamentales: lo sagrado: lo extraordinario, lo que funda sentido, lo que remite a los orígenes y lo profano: la vida cotidiana, histórica, fragmentada. De esta manera, lo sagrado irrumpe en el mundo profano mediante símbolos, hierofanías o personajes sobrenaturales, que están asociados con la religión. La cruz, las celebraciones y la indumentaria religiosa pertenecerían al ámbito sagrado, mientras que lo corporal simbolizaría lo profano. Estas dualidades contradictorias se entrelazan en un mismo relato para evidenciar la condición humana.

La inserción de elementos propios de la fábula popular es más evidente en “Los yuyos”. En este cuento se narra la tragedia individual de una mujer de avanzada edad que perdió a su madre desde muy pequeña y que no conoce a su padre. Es recogida por Doña Elvira y la llevan a una hacienda, pero su desamparo y su pena la trasladarán a la casa de una vieja llamada Reshu en la que vivirá rodeada de temor y de hechos misteriosos, entre estos la muerte de la vieja que concluirá cuando esta expulse de sus entrañas una piedra negra y lisa. Luego de estos sucesos, saldrá de la casa y hará su propio camino en algunas actividades que le permitirán subsistir. Luego de un tiempo, los achaques de la vejez le atacarán y su alegría es inmensa porque supondrá la aparición de poderes ocultos por medio de la piedra que parió Reshu: “...justamente en la vejez me van a venir de manos de la providencia los poderes ocultos, cuando los tenga, me voy a reír de toda esta gente que ha reemplazado en su ánimo el valor por el medio... (Morillo, 1999, p. 180)”.

En el relato encontramos ese elemento mágico propio de la tradición oral: la creencia en la superchería y en las brujas que tienen ciertos poderes como transformarse en distintos seres, ver y oír a los muertos y tener la capacidad de presentir la muerte. La narradora relata sus peripecias desde una existencia signada por lo misterioso y maléfico. La vieja Reshu es quien la entrena para desarrollar sus poderes:

Cuando los indios iban a pedirle daños, las dos nos poníamos a hacer mayuancos, unos muñecos de trapos a quienes les poníamos la cruz del dolor sobre los hombros o la venda del sufrimiento oprimiendo el lado del corazón, antes de enterrarlos de alguna choza no bien oíamos el primer canto del gallo, a la medianoche (Morillo, 1999, p. 170).

Al final de la historia, sus poderes cobran importancia una vez más ya que, Apolonio, un personaje que le fascina, muere de un modo trágico: “y contaron que justamente tenías la cabeza partida en dos y así te levantaron y te llevaron a tu casa” (Morillo, 1999, p. 184).

Como se evidencia, la simbología que adquiere la narradora, es de tipo mágico, al hurgar en aspectos de la tradición popular y así recrear la condición humana de modo terrible, donde la maldad prevalece.

El último texto que cierra el volumen es “Achacay”, donde el narrador Dios increpa a esta vieja de aspecto repugnante, como dadora de las peores calamidades y cuya presencia está asociada con la destrucción y el caos: “tendrás que volver muchas veces porque los malos tiempos seguirán mientras siga rodando el mundo” (Morillo, 1999, p. 216). Toda la historia está rodeada de eventos aterradores y de designios que le deparan a este personaje. Dios es el dador de este sino fatal, ya que su naturaleza le invita a reflexionar acerca de la dualidad de la existencia:

Lucifer me hizo abrir los ojos y ver que no es posible vivir sin el mal, y muy al fondo de mí mismo, siendo el único regocijo de mi vida, aunque también lo ande negando, y es el que me viene cuando derramo sufrimiento sobre las criaturas por quienes siento un cariño sin medida” (Morillo, 1999, p. 219).

Estos últimos cuentos contienen una profunda dimensión simbólica en sus personajes. Ahora bien, desde la mirada crítica de Ricoeur (1995), los símbolos no solo representan algo: revelan estructuras profundas de la existencia humana. De esta manera, permiten comprender experiencias límites como la culpa, el mal, la esperanza o la finitud. Por eso la interpretación simbólica es también una hermenéutica de la condición humana. Asimismo, el símbolo pasa del mundo propio del texto al mundo del lector, permitiendo que este se entienda a sí mismo a través del relato. Es por eso que muchos de los relatos que contienen sustratos de la tradición popular, adquieren esa carga interpretativa y polisémica para identificarla con cada nueva lectura.

En definitiva, la dimensión simbólica de *Las trampas del diablo* se configura como un entramado complejo en el que convergen múltiples capas de significado. Entre los aspectos más relevantes destacan la condición humana, marcada por la fragilidad, la tentación y la búsqueda constante de sentido; la fatalidad, entendida como la fuerza que orienta el destino de los personajes y los sitúa en situaciones límite; y la tradición popular, que nutre el relato de imágenes arquetípicas, motivos míticos y elementos propios de la imaginación colectiva. Del mismo modo, la obra articula la dualidad entre el bien y el mal, no como polos rígidos, sino como tensiones internas que atraviesan a los personajes y los obligan a confrontar sus propios límites morales. A ello se suma la dialéctica entre lo sagrado y lo profano, que se manifiesta tanto en la presencia de fuerzas sobrenaturales como en los gestos cotidianos que las invocan, cuestionan o intentan domesticar.

Todos estos elementos se expresan de manera polisémica, es decir, a través de signos y símbolos que admiten diversas lecturas según el plano interpretativo que se privilegie. Los personajes encarnan arquetipos que pueden ser simultáneamente humanos y míticos; la trama combina episodios que evocan la lucha interior, la cosmovisión popular y la irrupción de lo sobrenatural; y los diálogos reproducen la tensión entre la sabiduría ancestral y la experiencia individual. Esta confluencia convierte la obra en un espacio narrativo donde los símbolos no solo representan ideas abstractas, sino que adquieren una función estructural: articulan la identidad moral de los personajes, orientan la direccionalidad del conflicto y revelan las profundas resonancias culturales que sostienen los relatos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Alianza editorial.

Eliade, M. (1999). *Lo sagrado y lo profano*. Ediciones Paidós Ibérica.

Jung, C. (1995). *El hombre y sus símbolos*. Paidós Ibérica.

Morillo G., J. (1999). *Las trampas del diablo*. Editorial San Marcos.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI editores, S.A. de C.V.

Entre la otredad y el simulacro: los paradigmas fantásticos en *Minimosca*, de Gustavo Faverón

Eli Jeferson Bañez Gamarra

RESUMEN

En el presente artículo, se analiza la novela *Minimosca* (2024), de Gustavo Faverón Patriau, para lo cual se tiene en cuenta las propuestas teóricas sobre los paradigmas fantásticos de Omar Nieto (2015): el clásico, el moderno y el posmoderno. Mediante este sistema, se examina cómo la novela articula la otredad, la trasgresión isotópica y la hibrididad estética a través de dobles, obliteraciones, simulacros y múltiples capas narrativas que desestabilizan la realidad. Aunque la novela reúne los tres paradigmas de lo fantástico, existe una predominancia por el paradigma posmoderno en su modalidad escéptica, lo cual se evidencia en la metaficción, la hiperconciencia del dispositivo narrativo y la relativización del referente.

Palabras clave: Paradigmas fantásticos, otredad, obliteración, simulacro y posmodernidad.

ABSTRACT

This essay analyzes Gustavo Faverón Patriau's novel *Minimosca* (2024), taking into account Omar Nieto's (2015) theoretical proposals on fantastic paradigms: the classic, the modern, and the postmodern. Using this system, it examines how the novel articulates otherness, isotopic transgression, and aesthetic hybridity through doubles, obliterations, simulacra, and multiple narrative layers that destabilize reality. Although the novel brings together the three paradigms of the fantastic, there is a predominance of the postmodern

paradigm in its skeptical form, which is evident in the metafiction, the hyper-awareness of the narrative device, and the relativization of the referent.

Keywords: Fantastic paradigms, otherness, obliteration, simulacrum, and postmodernity.

1. INTRODUCCIÓN

Sobre literatura fantástica se ha dicho bastante. En un estudio pormenorizado, Sardiñas (2007) hace un recuento de la teoría fantástica en Hispanoamérica entre los periodos comprendidos de 1940 a 2005. En su trabajo reúne los planteamientos más relevantes sobre lo fantástico. El autor señala que los primeros aportes —entre los que destaca el de Bioy Casares, por ejemplo— permitieron, treinta años más tarde, que Todorov (1980) estableciera una distinción clara entre lo extraño, lo fantástico y lo maravilloso. A propósito de este teórico búlgaro, para definir lo fantástico señalaba que era necesario el cumplimiento de tres condiciones: primero, que el lector considere el mundo de los personajes como real y vacile entre una explicación natural y otra sobrenatural; luego, que esa vacilación sea experimentada por un personaje y convertida en un tema de la obra; y, por último, que el lector rechace una interpretación alegórica o poética.

Si bien los planteamientos de Todorov han sido un pilar fundamental para erigir nuevas propuestas sobre lo fantástico, también han sido cuestionados por varios teóricos dedicados al estudio de esta categoría. Solo por mencionar un caso, Belevan (1997), aunque coincide en la existencia de la vacilación del lector frente a los eventos inexplicables, refuta algunas ideas de Todorov, como su noción de género, y señala ciertas contradicciones en sus postulados. No obstante, las proposiciones del teórico peruano, a su vez, resultan insuficientes y erráticas para Sardiñas Fernández y Nieto. Para este último, “el concepto de vacilación que el lector experimenta ante el texto hace languidecer su propuesta [tanto la de Todorov como la de Belevan], ya que lo fantástico depende más de una estrategia textual que de la reacción o no reacción por parte del lector” (2015, p. 53). Esto permite afirmar que tal característica no puede aplicarse a otros textos que no pertenezcan al paradigma clásico.

Ahora bien, son las propuestas de Nieto —quien, a partir de una relectura integral del género fantástico, ha estudiado su evolución desde el modelo clásico del siglo XIX hasta las reformulaciones posmodernas— las que resultan pertinentes para este trabajo. Con ese aparato crítico, este ensayo pretende analizar la novela *Minimosca* (2024), de Gustavo Faverón Patriau, examinando la manera en que, dentro de su estructura narrativa, conviven los tres paradigmas de lo fantástico propuestos por Nieto: el clásico, el moderno y el posmoderno. Todo ello se evidencia a través de la presencia de la otredad, la transgresión isotópica y la hibridez estética. Esto quiere decir que, en *Minimosca*, la irrupción de lo extraño en lo cotidiano y la progresiva disolución de los referentes reales configuran una poética fantástica híbrida en la que se establece un diálogo simultáneo entre los paradigmas clásico, moderno y posmoderno, destacando, sobre todo, este último. Así, en el tránsito entre dichos paradigmas, la otredad se emplea no solo como una fuerza invasora, sino también como un dispositivo metafictional y lingüístico que cuestiona la noción misma de realidad.

2. ENTRE LO CLÁSICO, LO MODERNO Y LO POSMODERNO: LA DINÁMICA DE LO FANTÁSTICO

Para Nieto (2015), lo fantástico se define como un sistema que puede esquematizarse de la siguiente manera:

un elemento extraño invade el orden cotidiano que se ha puesto en marcha como telón de fondo; dicho elemento extraño siempre es una materialización de la otredad, de manera que se evidencia con claridad una relación dialéctica entre dos elementos excluyentes. (p. 75)

Para arribar a su conceptualización, Nieto parte de los planteamientos de Campra (2008), quien afirma que lo fantástico constituye una “isotopía de la transgresión”. Ahora bien, una isotopía es el conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible una lectura uniforme del relato. En esa línea, Nieto (2015) propone tres isotopías: la clásica (sintáctica), la moderna (semántica) y la posmoderna (lingüística).

En otras palabras, el paradigma de lo fantástico clásico está dado por una transgresión sintáctica, es decir, primero se contraponen dos órdenes (el de lo real y el de lo sobrenatural) y al final uno de ellos transgrede al otro de forma lineal.

El segundo tipo de transgresión sería semántico, y da origen al paradigma de lo fantástico moderno, el cual se registra cuando se ha tomado una conciencia de la fórmula que crea lo fantástico clásico y se entiende como una unidad de significación. La transgresión se produce al invertir el orden semántico: en lugar de provocar e invadir lo real/cotidiano con un elemento sobrenatural: lo sobrenatural se naturaliza (...).

Por último, el tercer paradigma, el de lo fantástico posmoderno, surge de una hiperconciencia de las reglas de ambos modelos. La isotopía que lo representa, la transgresión, se torna lingüística. Se asume como un pleno juego del lenguaje, ya sin ningún halo de verdad o de ruptura, sino como una completa relativización del concepto de verdad y de lo fantástico también.

Lo fantástico posmoderno, asumido entonces como un juego del lenguaje, adopta a la metáfora fantástica como vehículo predilecto para transgredir la propia idea del lenguaje, entendiéndola como una representación arbitraria, sujeta a los hilos de una convención. En palabras de Campra, un fantástico que representa «la negación de la transparencia del lenguaje». (pp. 83-84)

Ilustremos cada uno de estos paradigmas. En el paradigma clásico de lo fantástico se pueden registrar dos movimientos, como señala Antón Risco (citado en Nieto, 2015): “o el personaje se desplaza y va al encuentro del prodigio o es el prodigio el que se desplaza e irrumpe en el mundo cotidiano” (p. 124). Un ejemplo paradigmático es *Drácula* de Bram Stoker. Sin embargo, este modelo no es exclusivo del siglo XIX, pues mantiene vigencia en textos contemporáneos, como “Aires en blues” de Ricardo Garibay.

Asimismo, la fuerza externa que irrumpe en la realidad no necesariamente debe ser un ente maligno; también puede provenir del bien. Lo esencial es su naturaleza extraordinaria o sobrenatural, es decir, que encarne la otredad.

En el paradigma fantástico moderno, en cambio, la otredad que irrumpe en lo cotidiano proviene del interior del ser humano. Se oculta textualmente hasta emerger desde la subjetividad del protagonista u otro personaje. Ejemplos emblemáticos son *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson o *La metamorfosis* de Franz

Kafka. Del mismo modo, lo que antes pertenecía al ámbito de lo sobrenatural aparece ahora como algo natural; un caso ilustrativo es “Carta a una señorita en París”, de Julio Cortázar.

Para explicar el tercer paradigma, conviene definir primero la posmodernidad: esta implica una pérdida de confianza en los proyectos de transformación social, debido a la proliferación de verdades “alternativas”. Se trata de una nueva forma de pensamiento que elimina el universalismo de los grandes discursos que antes dominaban el ámbito teórico y práctico. Parte del distanciamiento respecto del objeto, y tiene como principio la incertidumbre, expresada en la hiperconciencia o hiperironía.

En este sentido, la nueva realidad posmoderna se produce a partir de matrices, memorias y modelos, de modo que lo hiperreal —como se le denomina— resulta de una síntesis irradiante de estructuras combinatorias que disuelve todos los referentes reales. Esta realidad es semejante a la de un videojuego: una realidad “simulada”, construida en base a modelos del pasado o el presente. La integración coherente de estos elementos produce un espacio nuevo, sin referente real.

En suma, el concepto de la posmodernidad es “aquel en el que las verdades canónica y moderna se rompen para relativizarlas al grado de destruir el centro de verdad y con ello de realidad” (Nieto, 2015, p. 223).

Por lo tanto, de acuerdo con Nieto, las características estéticas del paradigma posmoderno de lo fantástico se constituyen mediante la hibridación de lo clásico y lo moderno, el simulacro, la metaficción, la intertextualidad, la ludicidad, la ironía, el arcaísmo, el desarraigo, la fractalidad, el palimpsesto, el paralelismo, la deconstrucción, la coexistencia, el tiempo no lineal, la multiplicidad de cosmovisiones, el pastiche, el collage, el eclecticismo, el relativismo y la hiperrealidad, entre otras.

Además, es posible hablar de dos modalidades de lo fantástico posmoderno, según predomine lo clásico o lo moderno. Nos referimos al fantástico posmoderno escéptico y al fantástico posmoderno como reencantamiento. En el primero, se simula lo fantástico moderno y se suspende el acceso a la verdad; *Ficciones* de Borges es un ejemplo para-

digmático. En la segunda modalidad, se recupera el asombro mediante simulacros de lo fantástico clásico; verbigracia, *Historias de cronopios y de famas* de Julio Cortázar.

3. EL TEXTO

Antes de abordar la novela, es necesario comentar sobre su autor. Gustavo Faverón Patriau (Lima, 1966) ha publicado las novelas *El anticuario* (2010), *Vivir abajo* (2019) y *Minimosca* (2024); los libros de ensayo *Rebeldes* (2005), *Contra la alegoría* (2011), *Puente aéreo* (2015) y *El orden del Aleph* (2022); y ha editado las antologías *Todas las sangres* (2006) y *Bolaño salvaje* (2008). El caso de Faverón no es aislado: como muchos autores peruanos, ha sido relegado por parte de la crítica nacional; sin embargo, en países europeos su obra ha recibido reseñas entusiastas y elogiosas. Además, ha sido finalista del Premio Finestres de Narrativa y de la Bienal de Novela Mario Vargas Llosa, ambos reconocimientos obtenidos por su última novela, *Minimosca*.

Intentar resumir esta novela de casi 700 páginas parece una tarea infructuosa y titánica debido a su complejidad narrativa y polifonía, pues está estructurada a partir de múltiples relatos que se entrelazan mediante personajes que (re)aparecen en distintos tiempos y espacios, marcados, en su mayoría, por la violencia, la memoria fracturada y la multiplicación de identidades. La historia inicia con un hombre conocido como el Amnésico, quien, tras un encuentro en un bote con un sujeto de aspecto similar al suyo, despierta en un lugar desconocido donde se encuentra con personajes extravagantes, por no decir extraños. El Amnésico intenta reconstruir su pasado con la ayuda de una niña transgénero, pero pronto descubre hechos que probablemente no desearía conocer, como la inexistencia de quienes él creía que eran su esposa e hija. Paralelamente, se desarrolla la historia de Arturo Valladares, un poeta y boxeador que además es sobreviviente de su propio padre, un asesino. El destino de Arturo se vincula con el de Mónica Buchenwald, hija de Esmée Maise —y nieta, a su vez, de Henriette Maise y de César Vallejo—, una mujer profundamente marcada por la guerra y la violencia sufrida en su familia. A través de películas, manuscritos, guiones cinematográficos y múltiples voces narrativas, la novela irá revelando los nexos ocultos entre todos estos personajes, así como la desaparición recurrente de algunos de ellos y la presencia de dobles que ocupan sus lugares.

La trama no solo se desarrolla en el Perú, sino que se expande a otros escenarios como Bolivia, Estados Unidos y Europa, e incorpora personajes como George Bennet —protagonista de *Vivir abajo*, la segunda novela de Faverón—, Raymunda Walsh, Richard Diekenborn y Angus White, todos ellos ligados por crímenes, traumas o vínculos artísticos. En la novela hay dos espacios donde ocurren hechos decisivos para la resolución de la diégesis: La Higuera, en Bolivia, y el Manicomio Víctor Larco Herrera, en el Perú. En el primero se concentran los acontecimientos relacionados con la venganza por la muerte de Mario Ernesto, hijo de Raymunda Walsh, evento que se conecta con otros hilos narrativos sobre pedofilia, dobles identitarios y la figura del “hombre-mosca”, cuyo origen se revela casi al final de la novela, en el manicomio. Allí convergen varios personajes: Arturo Valladares, su padre Hugo Lino Acchara Fernández —el verdadero “hombre-mosca”—, George Bennet y Mónica Buchenwald, revelándose transformaciones extremas de identidad, simulacros y genealogías rotas.

Así, la novela de Faverón propone un universo donde los límites entre memoria, ficción y realidad se desmoronan para mostrar que la identidad no es más que un proceso inestable, siempre amenazado por lo cruento y lo violento.

4. LAS ISOTOPÍAS FANTÁSTICAS EN *MINIMOSCA*

Minimosca es una novela que no solo dialoga con lo fantástico clásico y moderno, sino que los subvierte mediante el sistema fantástico posmoderno, pues es posible hallar en ella multiplicidad de voces, autoficción, palimpsestos, identidades fracturadas, manuscritos apócrifos, dobles, versiones divergentes de un mismo personaje, hipertextualidad, metafiction y simulacros de historicidad. De modo que *Minimosca* puede inscribirse en lo que Nieto (2015) denomina fantástico posmoderno en su modalidad escéptica.

Partamos de lo que afirma Nieto: un elemento extraño invade el orden cotidiano y materializa la otredad. En la novela, ese “elemento extraño” adopta tres formas: la duplicación identitaria, la obliteración y el simulacro. La primera es constante. Algunos ejemplos son los dobles que surgen en distintos personajes, como el narrador autodiegético del primer capítulo —denominado “Amnésico” por su pérdida de memoria—, quien encuentra a “otro él” en un bote durante sus paseos al muelle, en Maine, Estados Unidos. Esta aparición “sobrenatural” se vincula con lo que Antón Risco (citado en Nieto, 2015) distinguía

como el prodigio que irrumpe en el mundo cotidiano, del paradigma clásico. La irrupción de este doble repercute en sucesos aún más extraños a lo largo de la novela: además de haber perdido la memoria, el Amnésico conoce a una anciana apodada Mrs. Mutt cuya única dedicación parece ser escribir y presenciar eventos insólitos que nadie más puede ver. En el último capítulo descubriremos, sin embargo, que esta mujer fue antes Virgilio Luces, y que tal transmutación es posible gracias a su capacidad de encarnar a todos los poetas y artistas del mundo. En este marco, se evidencia otro paradigma fantástico: el moderno, pues la otredad que irrumpe lo cotidiano también es aquello que vive dentro de Mrs. Mutt, una presencia que se oculta textualmente hasta emerger desde el interior del personaje, como un ser sobrenatural que termina por naturalizarse.

Otro ejemplo de este segundo paradigma son los dobles constantes de distintos personajes: el del profesor Washington, quien asiste a sus clases en la Universidad de San Marcos; la doble personalidad —El Santo y El Diablo— de Atticus Johnson, el anciano ciego que, junto a John Atanasio, realizaba caravanas paidofílicas; y Orpo y Kripo, los matones de Stroessner que fueron carceleros de George Bennet en Asunción y que terminan convertidos en desdoblamientos siniestros del propio Bennet, quien, tras la muerte del hijo de Raymunda Walsh, Mario Ernesto, se establece en Utah para crucificar pedófilos. Tampoco debe olvidarse a Arturo Valladares, poeta y boxeador, desaparecido y reaparecido en diversas circunstancias. Estas presencias desestabilizan el orden cotidiano de los personajes; sin embargo, la manifestación de la otredad no es una irrupción sobrenatural externa, sino una falla interna del sujeto, lo cual coincide con el paradigma moderno: la transgresión semántica en la que lo sobrenatural se naturaliza y emerge como fractura interior.

Por otro lado, está la obliteración, concepto que Washington —profesor de San Marcos— explica a Bárbara:

Por ejemplo, dijo, si el *obliterado* es un poeta peruano, desaparecen sus poemas en las revistas mimeografiadas, sus libros en las librerías y en las bibliotecas, su figura en las fotos de grupo con los otros poetas borrachos en un bar del Centro de Lima, la influencia que ejerció sobre ellos y sobre otros, el hijo sin padre que dio a luz una joven poeta de su generación, y además, dado que ese poeta, ahora inexistente, también fue una persona como cualquiera, también desaparece de la memoria de sus padres, que ya no son sus padres,

desaparece como hijo porque desaparece como todo, y por lo tanto la *obliteración* es la forma más radical de desaparición, porque no deja ni siquiera el hueco con la forma del ser humano faltante, ni la tumba vacía que espera su cadáver, porque tampoco deja un cadáver. (Faverón, 2024, p. 156)

Se trata, pues, de un fenómeno en el que la identidad no solo se borra del espacio físico, sino también del discurso y de la memoria colectiva. Recuérdese que el hijo de Washington sufre dicha obliteración: desaparece y es olvidado, situación que él mismo está experimentando y que probablemente ocurra con Arturo Valladares. Las desapariciones y reapariciones del poeta–boxeador instauran la idea de un mundo donde la realidad está filtrada por relatos que se modifican entre sí, característica propia del fantástico posmoderno según Nieto.

La tercera forma, el simulacro, se manifiesta en los manuscritos incompletos que John Sinclair encuentra en la basura y que, al final, resultan ser el guion que Raymunda Walsh escribió durante su estadía en La Higuera, Bolivia, a partir de lo que le contó el Pintor Fugitivo (Diekenborn). A ello se suman las cintas de grabación que el narrador autodiegético del primer capítulo encuentra en su casa y visualiza con la niña transgénero: filmes grabados por Raymunda y Bennet también en La Higuera. Todo esto revela que la ontología de *Minimosca* no distingue entre lo real y sus reproducciones: todo es texto de otro texto, eco de otra voz, imagen de una imagen. Esta modalidad responde a la caracterización del fantástico posmoderno como negación de la transparencia del lenguaje y como hiperrealidad en la que se destruye el centro de la verdad (Nieto, 2015, p. 84).

A la luz de todo lo anterior, el paradigma que predomina en la novela es el posmoderno escéptico. Si bien se presentan elementos del fantástico clásico y moderno —como la llegada repentina del doble en el bote o las identidades fracturadas u otredades interiorizadas, como las de Esmée o Atticus—, la escritura dominante es “hiperconsciente del propio dispositivo” y opera desde el lenguaje como simulacro, lo cual corresponde plenamente con el fantástico posmoderno; es decir, con la isotopía lingüística. De este modo, en la novela pueden hallarse metaficción (manuscritos, narradores que comentan su propio relato, autores implicados), intertextualidad enciclopédica (la presencia del vate peruano Vallejo, Jaime Saenz o el escultor Carpeaux), pastiche de género (policial, autobiografía, historia de la violencia política, thriller psicológico), fractalidad (historias

dentro de historias que se reflejan mutuamente) y simulacro e hiperrealidad (las vidas creadas por Esmée o los guiones que se vuelven biografías).

Asimismo, se evidencian metáforas fantásticas que reemplazan al prodigio clásico, como las moscas, que pueden simbolizar lo minúsculo (el cuerpo de Arturo) o la pestilencia moral (Hugo Lino, en tanto asesino y luego como hombre-mosca). De modo semejante, las moscas que Bárbara nombra con nombres de músicos clásicos funcionan como metáforas fantásticas lingüísticas: la otredad se convierte en significante, en vida transformada en archivo.

Además, la figura del doble cuestiona quién narra, quién escribe y quién recuerda, lo que sugiere que la autoría o narrador es un lugar vacío que el texto ocupa y desocupa. Las filmaciones obsesivas de George Bennet, la escritura insaciable de Mrs. Mutt, la reconstrucción de manuscritos por parte de John Sinclair, la creación de guiones cinematográficos de Raymunda Walsh y las miniaturas del Pintor Fugitivo (Diekenborn) funcionan como médiums de un relato que los excede, tal como propone el fantástico posmoderno, donde la verdad no pertenece a nadie y se manifiesta a través de múltiples máscaras.

Esto permite afirmar que la estructura de *Minimosca* está organizada como un palimpsesto: capas narrativas que se superponen para ocultar y revelar restos de otras historias. Incluso *Vivir abajo* resuena dentro de esta novela, cuyos personajes reinciden en escenarios comunes. Así, el palimpsesto se configura como una característica fundamental para identificar la isotopía posmoderna, en tanto el lenguaje deja de representar un mundo para superponer mundos aparentemente incompatibles.

Por tales motivos, la novela de Faverón articula los tres paradigmas fantásticos: el clásico (la irrupción externa), el moderno (la otredad interiorizada) y el posmoderno (el simulacro y la relativización del referente), lo cual la convierte en un texto de hibridez estructural propia de la narrativa posmoderna en su modalidad escéptica.

5. A MODO DE CIERRE

La lectura de *Minimosca*, de Gustavo Faverón, constituye un caso paradigmático de las transformaciones que lo fantástico ha experimentado desde el siglo XIX hasta la actua-

lidad, pues su tejido narrativo fusiona los mecanismos del paradigma clásico —a través de la irrupción de dobles y presencias extrañas que manifiestan la transgresión sintáctica—; del paradigma moderno —mediante la interiorización de la otredad y su emergencia como desgarro subjetivo—; y del paradigma posmoderno —por la proliferación de simulacros textuales, manuscritos apócrifos, identidades fragmentarias y relatos que se reescriben unos a otros revelando las isotopías lingüísticas—. Con estos tres niveles conviviendo como capas palimpsésticas, *Minimosca* alcanza una hibridez estética que reconfigura la percepción de lo real, de modo que la otredad se convierte en el eje desestabilizador de todo marco referencial.

Estos hallazgos, permiten afirmar que *Minimosca* se erige como un arquetipo literario de cómo lo fantástico, en su versión posmoderna escéptica, opera como una herramienta crítica que interroga la fragilidad del sujeto, la inestabilidad del lenguaje y la imposibilidad de una verdad única. Es así que, lo fantástico en *Minimosca* reside en la imposibilidad de determinar qué relato sostiene la realidad y no en la presencia de hechos sobrenaturales. En este sentido, lo fantástico contemporáneo ha dejado de ser una mera vacilación del personaje o del lector para convertirse en un dispositivo de lectura e interpretación del mundo. Como tal, la novela no solo dialoga con la tradición, sino que la reconfigura para revelar un territorio estético donde la otredad, la transgresión y el simulacro constituyen formas de leer y habitar un mundo cuyas certezas se encuentran en permanente desmoronamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belevan, H. (1997). *Teoría de lo fantástico*. Editorial Anagrama.

Campra, R. (2008). *Territorios de la ficción. Lo fantástico*. Editorial Renacimiento.

Faverón Patriau, G. (2024). *Minimosca*. Peisa.

Nieto, O. (2015). *Teoría general de lo fantástico. Del fantástico clásico al posmoderno*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Sardiñas Fernández, J. M. (2007). *Teorías hispanoamericanas de la literatura fantástica*. Fondo Editorial Casa de las Américas: Editorial Arte y Literatura.

Todorov, T. (1980). *Introducción a la literatura fantástica*. Premia Editora.



El conflicto individual en los personajes y el erotismo en *El precio de la aurora*, de C. E. Zavaleta

Leyden Gabriel Ñivin

RESUMEN

La novela *El precio de la aurora* (1997) se ambienta en los últimos años del régimen franquista en España y en el tránsito hacia sociedades más abiertas. Este contexto constituye el marco principal de la trama. Madrid se convierte en el escenario geográfico, afectivo y cultural donde los personajes desarrollan sus experiencias.

La obra muestra cómo el personaje principal intenta reconstruirse tras su desplazamiento de Lima a Madrid, revelando, sus relaciones amorosas y reflexiones individuales. Las peripecias que vive junto a su novia Ada se entrelazan con la vida cotidiana de Merche y sus compañeras de cuarto, lo que termina por desplazar a Ada de su lugar privilegiado en la vida afectiva de Alfonso.

Plasma el erotismo en los personajes, realiza descripciones sensuales conducentes a un conflicto carnal.

La estructura de la novela está dividida en tres partes: el romance entre Alfonso y Ada; el idilio con Merche; y finalmente, la muerte de Ada, el matrimonio y un viaje a Nueva York.

Palabras clave: pasión, perversidad, muerte, obsesión, precio, aurora, amor.

ABSTRACT

In the novel *El precio de la aurora* (1997), set in the final years of the Franco regime in Spain and during the transition toward more open societies, this context serves as the main framework of the plot. Madrid becomes the geographic, emotional, and cultural setting where the characters develop their experiences.

The work shows how the main character attempts to rebuild himself after moving from Lima to Madrid, revealing—through his romantic relationships and personal reflections—the process of this reconstruction. The adventures he shares with his girlfriend Ada intertwine with the daily life of Merche and her roommates, which ultimately pushes Ada out of her privileged place in Alfonso’s emotional life.

The novel portrays eroticism through its characters, offering sensual descriptions of each one and leading them into a carnal conflict.

The structure of the novel is divided into three parts: the romance between Alfonso and Ada; the idyll with Merche; and finally Ada’s death, marriage, and a trip to New York.

Keywords: passion, perversity, death, obsession, price, dawn, love.

INTRODUCCIÓN

En la literatura peruana del siglo XX es importante la denominada “Generación del 50”, cuya producción estuvo marcada por una renovación temática y formal. Entre sus representantes destaca el novelista ancashino Carlos Eduardo Zavaleta, quien introdujo cambios significativos en la narrativa peruana mediante la representación de espacios urbanos, experiencias mestizas y dinámicas transnacionales, alejándose así del indigenismo tradicional. Asimismo, incorporó técnicas narrativas modernas como el monólogo interior, la multiplicidad de perspectivas y los saltos temporales.

En *El precio de la aurora* (1997), Zavaleta sitúa a su protagonista en un momento de transición histórica —el final del franquismo— y lo ubica entre su origen peruano y el

universo cosmopolita representado por ciudades como Madrid y Nueva York. La novela está narrada en tercera persona; sin embargo, en determinados pasajes la voz narrativa parece acercarse a la de Merche. Zavaleta emplea un lenguaje directo y sencillo, prescindiendo del monólogo interior y de elaborados juegos temporales.

La historia gira en torno a tres personajes (Ada, Merche y Alfonso) envueltos en un triángulo amoroso marcado por la deslealtad, la perversidad y el narcisismo. La idea de la “aurora”, vinculada al renacer personal e histórico, funciona como metáfora del nuevo amanecer que experimentan Merche y Alfonso tras la muerte de Ada. No obstante, alcanzar esa aurora implica un “precio”: pérdidas afectivas, conflictos íntimos.

El objetivo de este artículo es analizar, en primer lugar, el conflicto individual de los personajes; luego, examinar el erotismo en la novela; y finalmente explicar cómo ambas dimensiones se entrelazan para construir el sentido temático de la obra.

1. EL CONFLICTO INDIVIDUAL EN LOS PERSONAJES

El relato de la novel *El precio de la aurora* (1997) nos muestra un panorama con trama sencilla con un tiempo lineal, narrando sucesos históricos de aquella época.

Es una novela llena de fragmentos de vida del recordado escritor Carlos Eduardo Zavaleta (1928-2011), en que muestra las pequeñas y grandes vicisitudes de unos jóvenesperuanos en Madrid en los primeros meses de 1975, en que la caída del dictador Juan Velasco Alvarado coincidió temporalmente con la muerte del general Franco, y con el inicio aquí y allá de una incierta pero esperanzada transición hacia la democracia (Arrizabalaga, 2013, p.245).

Zavaleta, conocedor de ambas culturas, sitúa a sus personajes en una realidad transnacional. Entre los personajes femeninos destacan Ada, Merche, Anamari y Mili; mientras que Alfonso, mujeriego y manipulador, se convierte en el eje del triángulo amoroso. Todos ellos experimentan emociones intensas y conflictos profundos.

Merche, de origen español, se presenta al inicio como una joven dedicada a las labores domésticas, colaborativa y empática. Huérfana desde temprana edad, “es nieta de la

guerra civil. El padre ha sido un obrero que se enroló en el bando de los republicanos y terminó asesinado por el sector contrario” (Baquerizo, 1998, p. 10). Proveniente de Toledo, llega a Madrid buscando mejores oportunidades y, gracias a su relación con Alfonso, asciende repentinamente; de pronto, se convierte en una mujer exitosa, llena de lujos y placeres materiales. Entonces, “se encumbra súbitamente en la equívoca posición social que Alfonso le ha fabricado: de humilde empleadilla, se transforma en amante de turno del audaz empresario peruano” (Baquerizo, 1998, p.10). Logra así su objetivo y complace su obsesión.

Zavaleta la describe físicamente: “De pobladas cejas, unidas a su nariz, sus largas pestañas cubriendo como una sombrilla el medio sueño de sus ojazos verdes, sus muslos firmes y redondísimas” (p.17). Se describe como una mujer hermosa y con atributos. Psicológicamente, Merche es “graciosa, desleal, vivaz e inteligente, a la par que inescrupulosa e insensible. Tiene marca de la femme fatale, es la personificación del bien y del mal” (Baquerizo, 1998, p. 11). Nos muestra un personaje que no respeta la lealtad de amigos, buscando su bienestar material y física “seguía siendo hipócrita y perversa” (p.17). Notoriamente es un ser oscuro, “el crío es exclusivamente suyo, pero Ada es mi muerta” (p.198). Entonces podemos deslindar que es la representación de un personaje ambivalente y perversa.

Ada, peruana y universitaria, es descrita como una mujer sensual y alegre: “ese rostro carnoso y moreno, esos grandes ojos [...] y la alegría radiante, indesmayable”(p. 137). Posee un carácter fuerte: “Se irguió al instante: un pisapapel o un libro voló por la cabeza de Alfonso” (p. 48). Sin embargo, al enamorarse profundamente y depositar sus expectativas en un matrimonio frustrado, su personalidad se quiebra. Abandonada durante su embarazo, cae en un estado de deterioro físico y emocional: “sigue fumando y bebiendo despatarrada en la cama, ni come ni llama al doctor” (p. 200). Su muerte simboliza la culminación de su calvario.

Alfonso; es un personaje pasional, con ideas liberales, vivir la vida a través de viajes y lujos (cosmopolita).

Es un antiguo dirigente universitario sanmarquino que emigró del Perú a la península ibérica, huyendo de la persecución policial del régimen de Odría. En España tiene la suerte

de conseguir la representación de una firma norteamericana, de cosméticos, gracias a la amistad de un discípulo radicado en el país del norte. Alfonso ahora está convertido en un hombre de mundo que se codea con ministros y embajadores, que ofrece suntuosas recepciones sociales, que viaja por todas partes; en fin, que ha debido una especie de play-boy mujeriego, frío y calculador (Baquerizo, 1998, p.11).

Este personaje nos muestra a un hombre que en nuestra actualidad se le conoce como *narcisista*, busca satisfacer y llenar su vacío emocional, ama ser amado, es parte de su juego hasta que llegue a cansarse de su amante de turno y busca una nueva experiencia con otra. No asume con firmeza sus errores y afronta sus culpas; victimizándose. Hombre de vasta experiencia y un excelente manipulador con sus acompañantes, haciéndolas sumisas y obedientes; cabe esta obsesión que tienen con él. porque es un buen amante en el plano sexual.

Su historia culmina liberándose de toda culpa y tropiezos; por fin encontrando la aurora o la luz, después de todo los sucesos que le han ocurrido en su vida personal y profesional.

Anamari y Mili, por su parte, representan la vida cotidiana de jóvenes españolas cuyos vínculos afectivos se mantienen en un plano superficial.

EL EROTISMO

La novela está impregnada de erotismo mediante descripciones sensuales del cuerpo femenino. Sobre Merche se afirma: “Sus nalgas pequeñas y redondísimas dejaban un abismo oscuro y profundo, que no descubría jamás el extraño y peludo y sin duda dulce secreto del amor” (p. 17). Asimismo, el narrador describe su rostro con un tono marcadamente sensual: “con sus mejillas hundidas y bien dibujada, y con sus labios fruncidos en un aire entre altivo y burlón” (p. 36).

Castro (2001) sostiene que “Merche, cuya curiosidad erótica se parece bastante a la de Lulú, protagonista de *Las edades de Lulú*, incrementa la galería de mujeres célebres en las ficciones del narrador ancashino” (p. 48). Se concuerda con el crítico literario en la comparación de ambos personajes.

La mirada erótica también aparece en la descripción que Merche hace de Ada:

“Su gran cabellera revuelta chicoteaba más que su voz; se quitó el *baby doll* por la cabeza, oh sí era guapa. Las sombras irregulares de los pezones, las caderas y el cuello, bonito, pero mulata” (p. 49).

El encuentro íntimo entre Ada y Alfonso se describe así tras el primer remezón de catre.: “Ada feliz y del ritmo de su alcoba que podía ser maligno, sucio y pecador, pero que ahora necesitaba oír como una dulce compañía” (p. 42). Mientras que el episodio entre Merche y Alfonso evidencia un erotismo explícito: “Al despertar del primer sueño, él le estaba dando más y más placer, que interrumpió para sentarla sobre él, mientras besaba y adoraba sus pechos” (p. 79). De esta manera el narrador ancashino, nos muestra el mundo erótico en sus personajes, realizando descripciones íntimas y placenteras.

La historia gira alrededor de tres personajes que reflejan un conflicto personal, estas se basan en realidades emocionales, las cuales se reflejan en la pasión, amor, obsesión, erotismo que sienten al querer experimentar y poseer con perversidad lo ajeno.

En conclusión, la novela *El precio de la aurora* (1997) es una narrativa sencilla con tiempo lineal; describiendo los conflictos amorosos de sus personajes (formando un trió amoroso). Nos muestra que cada personaje es la representación de temas universales (amor, obsesión, pérdida) con un contexto específico (dictadura española de 1975). Zavaleta que es un escritor conocedor de la cultura extranjera, llevándonos a la reflexión sobre la identidad peruana. El erotismo se convierte en un recurso narrativo central que permite comprender la psicología de los personajes y sus vínculos afectivos. Por ello, es una obra clave para entender la trayectoria de Zavaleta y su aporte a la narrativa peruana contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrizabalaga, C. (2012). El generoso Carlos Eduardo Zavaleta. *Mercurio Peruano, Revista de Humanidades*, 525(2012), 243-246. <https://revistas.udep.edu.pe/mercurioperuano/article/view/1761>

Baquerizo, M. (1998). Carlos Eduardo Zavaleta, novelista. *Revista Inédito*. <https://www.scribd.com/document/206376693/Carlos-Eduardo-Zavaleta>

Castro, S. (2001). La vida simple y el amor en *El precio de la aurora*. *Revista Queymi*, VI (39), 45-47.

Zavaleta, C. (1997). *El precio de la aurora*. Ricardo Angulo Basombrío.



Nostalgia y modernidad en la vanguardia peruana: el caso de *El perfil de frente*

Vanessa Rivera Séptimo

RESUMEN

El presente artículo analiza *El perfil de frente* (1924), de Juan Luis Velásquez, desde la tensión entre modernidad y nostalgia. Se examina cómo la vanguardia peruana se refleja en la experimentación formal del poemario —fragmentación, imágenes insólitas y ruptura sintáctica— mientras la voz lírica mantiene una profunda carga afectiva, vinculada a la memoria, la pérdida y la permanencia emocional. Se destaca la articulación entre innovación estética y rescate de lo íntimo, mostrando que la modernidad no excluye la tradición ni la memoria personal.

Palabras clave: Vanguardia peruana, modernidad, nostalgia, memoria, *Perfil de frente*, Juan Luis Velásquez.

ABSTRACT

This article analyzes *Perfil de frente* (2003) by Juan Luis Velásquez through the lens of the tension between modernity and nostalgia. It explores how Peruvian avant-garde poetry is reflected in the formal experimentation of the collection—fragmentation, unusual imagery, and syntactic rupture—while the lyrical voice maintains a profound emotional intensity linked to memory, loss, and emotional permanence. The study highlights the articulation between aesthetic innovation and the preservation of intimate experience, showing that modernity does not exclude tradition or personal memory.

Keywords: Peruvian avant-garde, modernity, nostalgia, memory, *Perfil de frente*, Juan Luis Velásquez.

INTRODUCCIÓN

La vanguardia peruana se caracterizó por un impulso innovador que, según Lauer (2012), “no fue una simple imitación de modelos europeos, sino una apropiación creativa que dialogaba con la realidad local” (pp. 61-62). En esa línea, *El perfil de frente* se inscribe como una propuesta audaz, que experimenta con la ruptura sintáctica y la imagen fragmentaria, pero que no renuncia a los vínculos con el terruño. El poemario, en efecto, combina las estrategias de dislocación propias de la modernidad poética con una sensibilidad que recoge los matices culturales y existenciales de la provincia. El lirismo de Velásquez no se reduce a reproducir el gesto vanguardista, sino que lo adapta a un horizonte donde la nostalgia, el apego a la tierra y la subjetividad herida dialogan con la experimentación formal.

Como advierte Villanueva (2009), este poemario representa un “testimonio inaugural de la modernidad poética en el norte peruano” (párr. 5). Ese carácter inaugural no solo se manifiesta en la osadía de las formas, sino también en la manera en que introduce una voz regional en el debate nacional sobre la modernidad y la poesía. El norte, en este sentido, aparece como un espacio de enunciación que aporta su propia tonalidad a la vanguardia: menos cosmopolita en apariencia, pero no por ello menos universal, pues lo íntimo y lo local se convierten en medios de exploración estética y existencial.

La poesía de vanguardia peruana se caracteriza por un impulso innovador que combina la experimentación formal con la exploración de la subjetividad y la memoria. *El perfil de frente* (1924) de Juan Luis Velásquez constituye un ejemplo paradigmático de esta tensión, pues en sus poemas conviven la ruptura sintáctica, la fragmentación y las metáforas abruptas con una profunda carga afectiva, marcada por la nostalgia y la memoria personal. El presente artículo se propone analizar cómo la modernidad se plasma en la forma y la nostalgia se inscribe en el contenido afectivo, generando un diálogo constante entre lo innovador y lo íntimo. Se examinan los procedimientos estéticos que revelan la influencia de la vanguardia internacional, así como la manera en que la experiencia local

y la memoria personal enriquecen la poética de Velázquez. Asimismo, se busca mostrar que la modernidad poética no se limita a la adopción de formas inéditas, sino que se articula con la preservación de lo humano, de lo afectivo y de lo recordado, ofreciendo un testimonio singular de la vanguardia en el norte peruano.

DESARROLLO

MODERNIDAD EN *EL PERFIL DE FRENTE*

Los poemas del libro exhiben imágenes súbitas, metáforas inesperadas y una construcción que rompe con las formas tradicionales. Bürger (1987) sostiene sobre la vanguardia que “se trata de la liquidación del arte como una actividad separada de la praxis vital” (p. 111). En este sentido, *El perfil de frente* se constituye como un espacio en el que la poesía ya no se concibe como una actividad autónoma y ornamental, sino como una práctica indisociable de la experiencia existencial. La voz lírica de Velázquez no se limita a producir innovaciones formales; más bien, incorpora a la estructura misma del poema las tensiones de la subjetividad, de modo que el gesto estético y la vivencia concreta se funden en un mismo horizonte expresivo.

De este modo, la propuesta de Bürger encuentra en el poemario una manifestación concreta: la obra poética se integra a la praxis vital al traducir en metáforas abruptas y rupturas sintácticas las emociones del amor, la pérdida y la nostalgia. La radicalidad formal no busca únicamente sorprender al lector, sino hacer perceptible la inmediatez de la vida en su carácter contradictorio y fragmentario. Así, el poemario de Velázquez da cuenta de cómo la vanguardia, al disolver la autonomía del arte, abre la posibilidad de que la poesía funcione como un registro directo de la experiencia humana en el marco de la modernidad.

Mirko Lauer también destaca este rasgo al considerar a Velásquez un “incuestionable autor apasionado de la síntesis, la misma que refleja en su primer libro: *El Perfil de Frente*” (citado en Moscol León, 2008, párr. 6). La búsqueda de condensación expresiva se alinea con lo que Bürger identifica como un gesto de la vanguardia: la transformación radical del lenguaje poético en busca de nuevas formas de percepción.

Como ejemplo de lo dicho tenemos este fragmento (2003):

DIAGONAL!

-Sí. Pero no es un cuadrilátero.

-No! Como un cuchillo a todo.

-Nada, n a d a.

-Espera! Espera con el cuchillo.

YA!-

Nada, n a d a.

-Espera! E s p e r a.

(p. 88)

El poema citado constituye una de las piezas más radicales de *El perfil de frente*, tanto por su estructura fragmentaria como por la intensidad de sus imágenes. El verso inicial, enunciado casi como un grito —“¡DIAGONAL!”—, abre un campo de significación en el que la geometría se transforma en metáfora vital. La negación inmediata —“Sí. Pero no es un cuadrilátero”— quiebra la lógica convencional y desplaza el sentido hacia lo inesperado: la diagonal ya no es una figura geométrica sino una fuerza cortante, “como un cuchillo a todo” (p. 88).

Aquí se advierte lo que Bürger (1987) denomina la disolución del arte como esfera separada, pues la figura matemática se traduce en un gesto vital, violento, que atraviesa la experiencia misma. No se trata de un juego intelectual con formas geométricas, sino de su conversión en metáforas que condensan la tensión existencial. El cuchillo, por su parte, introduce la inmediatez de la vida en su dimensión más concreta y riesgosa: cortar, herir, desgarrar.

La escritura, además, se fragmenta visual y fónicamente: la repetición insistente de “Nada, n a d a” marca un ritmo de interrupción, de vacío que irrumpe en el poema como expe-

riencia directa de la falta. Cada palabra, cada pausa y cada ruptura tipográfica adquieren densidad expresiva, condensando un estado de ánimo desgarrado.

En este poema, por tanto, la modernidad se manifiesta en la ruptura formal —dislocación sintáctica, repetición y tipografía no convencional—, mientras que la nostalgia se percibe en el trasfondo de vacío y espera que late en el texto. Se trata de una escritura que condensa la contradicción central del poemario: el afán de experimentar con nuevas formas poéticas sin renunciar a la inscripción de una subjetividad marcada por la pérdida, la ansiedad y el deseo de permanencia.

NOSTALGIA Y MEMORIA

En una parte posterior del poemario, la voz poética desplaza su búsqueda identitaria hacia un territorio profundamente afectivo: la memoria de la madre. Si antes el sujeto velazqui no se debatía entre la fragmentación y la modernidad, ahora la figura materna aparece como el único eje de estabilidad emocional. La irrupción de este vínculo íntimo no suaviza la radicalidad formal de Velázquez; por el contrario, la intensifica al convertir la experimentación vanguardista en un espacio para expresar la pérdida, la nostalgia y la necesidad de permanencia. Desde esta perspectiva, el poema dirigido a la madre revela que la modernidad no solo quiebra el lenguaje, sino también las certezas afectivas, y que el yo poético busca reconstruirse aferrándose a aquello que todavía puede permanecer: el recuerdo:

AUN en tu ausencia tu presencia
es sin negativación. MADRE.

(...)

MADRE, sólo tu no me abandonas en mi
calvario diario para enterrarme
en la tumba de mis resurrecciones
PURAS.

(p. 67, 2003)

Estos versos ilustran con intensidad el deseo de permanencia frente a la pérdida, la fidelidad emocional aun en la separación y la búsqueda de la eternidad del afecto. La voz lírica, en su confesión amorosa hacia la figura materna, revela una dimensión íntima que se resiste al carácter efímero de la experiencia humana. En este punto, la insistencia en lo afectivo contrasta con los rasgos formales más radicales: la ruptura sintáctica, el uso disruptivo de las mayúsculas y la disposición fragmentaria del discurso.

La modernidad irrumpe en el poema a través de un lenguaje que subvierte la norma y apela a metáforas abruptas como “la tumba de mis resurrecciones PURAS” (p. 67). Sin embargo, esa radicalidad no cancela la expresión de emociones universales como el amor y la pérdida, sino que las potencia: al condensar la palabra y desbordar la imagen, la estética vanguardista transmite con mayor fuerza la tensión entre lo que se desvanece y lo que se quiere preservar.

La memoria desempeña aquí un papel central: “AUN en tu ausencia tu presencia / es sin negativación” (p. 67) muestra cómo la figura de la madre se mantiene viva en el recuerdo, transformando la ausencia en permanencia simbólica. Esa memoria no solo resiste al paso del tiempo, sino que también convierte la experiencia íntima en un territorio poético donde la pérdida se reinscribe como presencia constante.

Así, *El perfil de frente* se configura como un espacio en el que la ruptura formal, la nostalgia y la memoria no se excluyen, sino que se complementan. El gesto vanguardista no solo experimenta con la forma, sino que se convierte en un medio para explorar la fragilidad, la persistencia y la permanencia de lo humano en el recuerdo.

MODERNIDAD Y NOSTALGIA EN LA POÉTICA DE VELÁZQUEZ

En *El perfil de frente*, la modernidad poética no se revela únicamente en la ruptura formal, sino en la tensión entre esa experimentación y una profunda carga afectiva. Junto al gesto vanguardista —que fragmenta el lenguaje, desarma la sintaxis y desplaza la lógica tradicional— aparece una nostalgia persistente, una necesidad de anclaje emocional en medio de la inestabilidad moderna. Así, como señala Moscol León (2008), la memoria afectiva y la radicalidad formal no se excluyen: conviven como fuerzas complementarias dentro del poema.

En esa línea, los versos citados de la página 64 (edición de 2003) condensan el deseo de permanencia frente a la pérdida:

Ya me diste todo
quedando íntegra y pura.

Jamás perderé, aunque te pierda,
la eternidad de tu dulzura.

Ya no serás, como lo fuiste,
mía, y tuya.

El yo lírico insiste en la fidelidad emocional aun en la separación; busca preservar un afecto que se escapa, una permanencia más allá de lo efímero. Esta insistencia en lo íntimo contrasta con la radicalidad formal del poemario: la nostalgia se expresa desde un lenguaje descompuesto, atravesado por rupturas y silencios. La modernidad está en la forma, pero la memoria —y el afecto— están en el contenido.

La coexistencia de ambos niveles constituye el núcleo de la poética de Velázquez. La modernidad, con su impulso rupturista, no borra las huellas del pasado, sino que las resignifica; la nostalgia no obstaculiza la innovación, sino que la humaniza. De este modo, *El perfil de frente* no construye una oposición entre lo nuevo y lo heredado, sino un diálogo dinámico: la forma experimenta; el contenido recuerda. La vanguardia deja de ser solo provocación formal para convertirse en una exploración profunda de la subjetividad.

Esta tensión se manifiesta también en la configuración del yo. El sujeto velazquino aparece fragmentado, en tránsito entre la contemplación lírica y el desarraigo moderno. Su palabra poética es tentativa, a veces balbuceante, como si buscara rehacerse sin lograr fijarse en una identidad estable.

El quiebre del lenguaje no es un mero recurso estético: expresa la imposibilidad de decir la experiencia desde un yo firme. La identidad está en proceso, se deshace y se intenta rehacer a partir de ese mismo quiebre. El poema lo confirma a través de una paradoja visual y existencial:

OH, el eterno PERFIL DE FRENTE
Por más vueltas que le demos.

Oh, las ESPALDAS siempre,
aún, para el perfil de frente.

(p. 53)

No importa cuántas veces intentemos mirar de frente nuestra identidad: siempre hay un punto ciego, una espalda que el lenguaje no puede capturar.

Incluso cuando la racionalidad moderna intenta imponerse, el poema la niega: “Las matemáticas que cuentan serias / no comienzan si no comienzan en menos” (p. 53). El yo no parte de la certeza, sino del déficit existencial. No hay identidad plena, solo la conciencia de una falta. La culminación de esta crisis aparece en la imagen del espejo:

A cada paso el espejo
se engruesa en lejanías y menos
nos acerca cuando nos acercamos.

(p. 53)

La modernidad promete autoconocimiento, pero lo que ofrece es distancia. El yo se busca y no se alcanza. El espejo en estos versos no cumple la función tradicional de reflejar o revelar, sino que *se espesa*, se vuelve opaco, inaccesible. Cada intento del yo por acercarse a su propia imagen genera el efecto contrario: mientras más se busca, más se pierde. Este alejamiento progresivo problematiza la posibilidad de la autorrepresentación moderna. El espejo, símbolo de autoconocimiento desde la tradición lírica, aquí se convierte en una superficie que se endurece y distancia: un obstáculo entre el sujeto y su deseo de comprensión.

Cuando Velázquez escribe “nos acerca cuando nos acercamos” (p. 53) no está describiendo solo un fenómeno óptico, sino existencial. La identidad no se deja atrapar por el lenguaje ni por la conciencia. La modernidad promete mayor claridad —más discurso, más racionalidad— pero lo que ofrece, en realidad, es una proliferación de filtros que interponen distancia entre el yo y su propio sentido. El sujeto se mira, pero no se reconoce.

Se busca, pero no se encuentra. Cada intento de afirmarse produce una nueva fisura. Es como si el poema dijera: la identidad moderna no se revela, se escapa.

CONCLUSIONES

1. *El perfil de frente* evidencia que la modernidad en la vanguardia peruana combina innovación formal con sensibilidad afectiva.
2. La ruptura sintáctica y la experimentación tipográfica no excluyen la nostalgia ni la memoria; al contrario, las potencian.
3. El poemario integra lo local y lo íntimo en un proyecto estético de alcance universal.
4. La memoria y la experiencia afectiva se articulan con la modernidad como elementos centrales de la poética de Velásquez.
5. En resumen, *El perfil de frente*, de Juan Luis Velásquez, ejemplifica cómo la vanguardia peruana logra integrar modernidad y nostalgia. La ruptura formal, las imágenes insólitas y la experimentación sintáctica conviven con la memoria, la nostalgia y la fidelidad afectiva, demostrando que la innovación estética no excluye la profundidad emocional. Velásquez articula lo universal con lo local, la modernidad con la tradición, y la experimentación formal con la experiencia íntima, consolidando su propuesta como un testimonio de la modernidad poética en el norte peruano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bürger, P. (1987). *Teoría de la vanguardia*. Editorial Península.

Lauer, M. (2012). *Vanguardistas: ensayos sobre la vanguardia literaria en el Perú*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Moscol León, R. F. (2008, 31 de diciembre). *Juan Luis, 31 años después*. *Literatura Piurana*. Recuperado de <https://rafemole-literaturapiurana.blogspot.com/2008/12/juan-luis-velazquez-31-aos-despues.html>

Villanueva, R. (2009, 20 de febrero). *El Perfil de frente del poeta Juan Luis Velázquez. Imaginario transeúnte*. Recuperado de <https://imaginariotranseunte.blogspot.com/2009/02/el-perfil-de-frente-del-poeta-juan-luis.html>

Velázquez, J. (2003). *El perfil de frente y otros poemarios*. Ajos & Zafiros ediciones.

González Vigil, R. (2001). *Antología general de la poesía peruana. Tomo II: Vanguardia y posvanguardia (1916–1970)*. Petroperú / Ediciones Copé.



La capilla histórica de Utcuyacu (Catac, Recuay): Un componente del patrimonio cultural de Áncash

Jorge Gamboa Velásquez

Yamileth Diaz Salas

Roberto León Gloria

Judith Morales Heredia

María del Carmen Pineda Mejía

Nuria Salvador Nicodemo

Nelly Trujillo Garay

RESUMEN

El espacio geográfico y social conocido como el Callejón de Huaylas preserva pocos espacios históricos y arquitectónicos republicanos (del siglo XIX y la primera parte del siglo XX), debido a la destrucción provocada por el sismo de 1970 y la apresurada posterior “reconstrucción” de las ciudades y centros poblados. Los testimonios aún existentes de la esa parte de la historia regional, antes que demolidos, deben ser documentados y preservados para su adecuado uso social. En este artículo se presentan los resultados de la investigación de la capilla centenaria de Utcuyacu, en Catac, y se exponen sus principales características como monumento arquitectónico, sitio patrimonial y lugar de memoria.

Palabras clave: Ancash, Recuay, Utcuyacu, arquitectura tradicional, patrimonio republicano.

ABSTRACT

The geographical and social setting known as Callejón de Huaylas preserves few historical and architectural sites from the Republican period (19th and early 20th centuries), a situation mainly caused by the destruction caused by the 1970 earthquake and the subsequent “reconstruction” of cities and rural towns. The surviving architectural evidences of the Republican regional history, rather than being demolished, should be documented and preserved for appropriate social use. This article presents the results of research on the century-old chapel of the Utcuyacu town, in Catac (Recuay province), and outlines its main characteristics as architectural monument, heritage site and place of memory.

Keywords: Ancash, Recuay, Utcuyacu, adobe architecture, republican period heritage.

INTRODUCCIÓN

El centro poblado de Utcuyacu se encuentra en la margen oeste de la Cordillera Negra, en la parte sur del Callejón de Huaylas. Utcuyacu pertenece al distrito de Catac, formando así parte de la provincia de Recuay, en la sierra de la región Ancash. Limita por el oeste y sur con los distritos de Huayllapampa, Tapacocha y Cotaparaco y por el norte con los terrenos que separan a Catac con distrito de Ticapampa. La economía local, en Utcuyacu y Catac, está basada en la ganadería, la agricultura y el comercio, existiendo también denuncios y explotaciones mineras. El lugar al que dedicamos este ensayo nació como un asentamiento colonial y republicano. En él destacan la capilla antigua, dedicada a San Miguel Arcángel (“San Miguelito” para los pobladores), y la casona, que albergaba la administración de la hacienda y que ahora es la sede de las asambleas de la comunidad de Utcuyacu. Ambos edificios fueron construidos con adobes, siendo ejemplos importantes de la arquitectura republicana en la zona. Al oeste, en las tierras altas de la Cordillera Negra, existen amplios corrales de piedra usados para guardar el ganado de las familias comuneras.

A lo largo de su historia, Utcuyacu ha sido un centro agrícola y ganadero y un destino y punto de partida para los caminos que atraviesan la parte sur del Callejón de Huaylas y la Cordillera Negra. La capilla se localiza en el lado meridional de la plaza del pueblo,

con su frente abriéndose hacia el noroeste. El templo está construido con gruesos muros de adobe asentados con argamasa de barro y presentaba un techo a dos aguas de vigas de eucalipto, madera local atada con soguillas y tejas de barro cocido. El deterioro de las esquinas posteriores de la construcción a inicios del año 2022 produjo la caída del techo y parte de los muros laterales y sur. En cambio, la fachada norte de la capilla se mantiene en pie hasta el presente, mostrando sus torres laterales, el frontis enlucido y la puerta central de madera. Las lluvias y el paso del tiempo continúan deteriorando la arquitectura de la capilla republicana de Utcuyacu.

DESARROLLO

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El estudio de la capilla republicana de Utcuyacu estuvo dirigida a comprender su diseño constructivo y estado de preservación, así como su valor para las comunidades cercanas. Para alcanzar ese objetivo se condujeron estudios de campo y gabinete dedicados a la documentación arquitectónica del monumento y el registro de las condiciones socioeconómicas de la población local. La metodología empleada abarcó el análisis de información obtenida a través de los métodos de la prospección arqueológica, el análisis arquitectónico y la etnografía (Figuras 1-5).

La investigación de la capilla como espacio arquitectónico y social requirió combinar esas diferentes aproximaciones a través del trabajo de campo y la observación participante. El estudio se benefició de una beca de apoyo a la investigación formativa de la propia universidad, alcanzada a través de los concursos organizados por el Instituto de Investigación y el Vicerrectorado de Investigación (UNASAM 2022).

El equipo de trabajo contó con la dirección y asesoría del Mag. Jorge Gamboa, quien ha continuado estudiando la zona en los años siguientes. El enfoque multidisciplinario conducido no solo permitió alcanzar las metas del proyecto. También condujo a establecer una relación proactiva y de diálogo con la comunidad de Utcuyacu y sus autoridades.

Instrumentos para la toma de datos. Los instrumentos empleados para el acopio de fueron: la ficha de registro arquitectónico, los planos y croquis de las construcciones documen-

tadas, el diario de campo, la guía de entrevista y el registro fotográfico. Adicionalmente, se emplearon como fuentes de datos la bibliografía especializada sobre la arqueología, historia y medioambiente del área de estudio.

Figura 1

Fachada norte de la capilla antigua de Utcuyacu con estudiantes de Arqueología de la UNASAM Roberto León y Nuria Salvador. Foto y diagramación por Jorge Gamboa, 2022.



Figura 2

Equipo de estudiantes de la Escuela Profesional de Arqueología de UNASAM. En segundo plano una de las antiguas estructuras para elaboración de ladrillos del área de estudio. Foto por Jorge Gamboa, 2022.



ANTECEDENTES

Los estudios de la arquitectura colonial y republicana en Perú y los Andes es un campo de cada vez mayor desarrollo. Para la costa norte peruana, Quilter (2004) examinó la iglesia colonial de Magdalena de Cao, en el valle bajo del río Chicama. La iglesia de este poblado indígena de Chicama formaba parte de un conjunto arquitectónico que incluía un atrio orientado al norte. El templo estaba rodeado por áreas abiertas, viviendas y basurales. Los registros arqueológicos constataron que el templo conserva hasta nuestros días una gran cantidad de restos del poblado colonial de Magdalena de Cao.

En el sitio de Piura La Vieja en el valle de Piura se cuenta con la investigación de Astuhamán (2016), quien excavó una iglesia o capilla colonial temprana construida sobre una construcción prehispánica. El edificio estaba ubicado al sur de la plaza central del sitio y presentaba los componentes arquitectónicos propios de un templo de la tradición religiosa traída e impuesta por los españoles a partir de 1532. Los estudios en Piura La

Vieja permitieron analizar la infraestructura e instituciones desarrollados por los incas en esa región y su paso al periodo de dominio español.

Por su parte, Apaza Mamani (2016) señala que la arquitectura religiosa republicana de la región Tacna, en la zona sur de Perú, refleja en el presente condiciones negativas de conservación, lo que pone en riesgo su valor arquitectónico y sociocultural. Los factores que explican al mal estado del patrimonio arquitectónico examinado por Apaza Mamani fueron el abandono, la falta de conservación y el deterioro por causas medioambientales y sociales. A ello se sumaba la falta de interés para la preservación y restauración por las autoridades e instituciones locales y regionales.

LA HISTORIA DEL POBLADO

Hace 150 años, la obra de Raimondi (1873) dedicada a Áncash describió la ganadería, producción de tejidos y explotación de minas en las planicies y montañas al sur de Recuay. En sus palabras:

Siguiendo de Recuay hacia el origen del río principal, se encuentran varias haciendas donde se benefician los minerales de plata que suministran las minas situadas en la Cordillera Negra. Estas haciendas empiezas desde la salida de Recuay, y son; Santa Rosa, San Ildefonso, la Natividad, el Pilar (actualmente en ruinas), la Merced, San José, Santa Gertrudis, el Cármen (hoy día completamente arruinada) y Parcopampa. –A una media legua de esta última (Parcopampa) se encuentra la hacienda de **Utcuyaco**, la que es de ganado vacuno y lanar y pertenece al Estado. Desde Utcuyaco hasta la laguna de Conococha, de donde sale el río principal, no hay sino despobladas punas de pasto con dos pequeñas estancias llamadas Shiqui y Decreta (pp. 57-58).

Para 1876, Utcuyacu era propiedad de la Universidad de San Marcos y las rentas que producía iban a la Facultad de Ciencias de esa casa nacional de estudio en Lima. Aun no conocemos si en 1881, durante la Guerra del Pacífico, el ejército chileno pasó por el pueblo. En 1885, terminada la guerra, se produjo la rebelión campesina encabezada por Pedro Pablo Atusparia; un movimiento social que tuvo su centro en Huaraz y la parte central y norte del Callejón de Huaylas. El 27 de octubre de 1886, durante el gobierno de Cáceres, el congreso adjudicó Utcuyacu al Colegio La Libertad de Huaraz:

Antúnez de Mayolo (1941) en su viaje de 1934 por la zona indicó:

“El 31 de enero partimos de la Hacienda de **Utcuyaco** y caminamos todo el día, ya en plena puna, hasta llegar a la Pampa de Uchuc Huánuco, principio de la Pampa de Lampas. Pernoctamos en Romatambo, antiguamente Rumi-tampu (Posada de piedra), en la desembocadura de Uchuc Huánuco del camino imperial de Pachicoto a Caxatambo” (pp. 202-203).

En 1950 varios de los fundos ganaderos de Catac fueron comprados por la empresa Sociedad Anónima Ganadera Utcuyacu Limitada SAGUL. Las instalaciones de SAGUL se concentraron precisamente en Utcuyacu (Ayllón 1969, p. 15). Sin embargo, entre 1952 y 1963 los comuneros de la zona retomaron las tierras de pastoreo y cultivo en los sectores de Pachacoto, Pillkucancha, Huarirraga y Shiqui, disputando firmemente el control de los hacendados y empresas ganaderas. La “recuperación de tierras”, como se conoce a ese proceso y periodo, es considerada un punto de inflexión, que llevaría a la desarticulación del sistema de haciendas en el área (Osorio 2013: 130, 142).

Figura 3

Imágenes con dron de la capilla republicana de Utcuyacu. Fotos por Eduardo Aranguren Ccencho, 2023. Proyecto Utcuyacu de la Escuela Profesional de Arqueología de la UNASAM.



UTCUYACU COMO TRAMA URBANA

El centro poblado de Utcuyacu conserva gran parte de su organización arquitectónica y espacial antigua, algo notable considerando que los pueblos y ciudades de otras partes de la sierra de Ancash vieron alterados sus tramas urbanas por el fuerte sismo de 1970 y las reconstrucciones siguientes. En Utcuyacu ese ordenamiento continúa determinando la apariencia del pueblo, lo que no significa que no existan adiciones modernas. Los elementos principales del diseño original del poblado son la plaza, la capilla antigua, la capilla moderna construida hace una década (en el lado sur de la plaza), la calle central del pueblo (que va de sur a norte) y, en un lado de la calle, la casa republicana que describiremos luego.

La plaza mide 55 por 40 metros y está rodeada al norte por uno de los lados de la casona y al sur por la fachada de la iglesia moderna. La capilla antigua se encuentra en la esquina sureste de la plaza, la cual es bordeada en el resto de lados por otras construcciones pertenecientes a la comunidad. La fiesta central de San Miguel de Utcuyacu es celebrada el 29 de septiembre y los días siguientes.

Figura 4

Procesión de San Miguel Arcángel de Utcuyacu. 1 de octubre del 2022. Foto por Jorge Gamboa.



Figura 5

Lado sur de la capilla de adobe y la imagen de San Miguel de Utcuyacu. Fotos y diagramación por Jorge Gamboa, 2022.



CAPILLA ANTIGUA DE UTCUYACU - LADOS OESTE Y SUR
Estado de colapso de cubierta original y muros de adobe

CARACTERÍSTICAS DE LA CAPILLA ANTIGUA

La planta arquitectónica de la capilla republicana de Utcuyacu es sencilla, contando con un único ambiente o nave interior, de planta rectangular y alargada. Las dimensiones del edificio son de 15 m de largo por 8 m de ancho. La altura original del edificio era de 4.5 m. La elevación máxima de las dos torres delanteras es de 6 m. La construcción presenta bases de piedra y barro, los muros de adobes y sobre ellos un techo o cubierta de vigas, cañas, madera ligera y tejas. El techado corresponde a la modalidad con dos planos pendientes (en el modelo “de par y nudillo”). La capilla de adobe de Utcuyacu corresponde,

en base a esos rasgos, a una forma de arquitectura religiosa andina originada en el periodo colonial tardío, pero más frecuente en el periodo republicano (Figuras 6 y 7).

DISEÑO ARQUITECTÓNICO

El edificio presenta simetría bilateral. La fachada norte, donde se encuentra el único ingreso, presenta las torres. Cada una de ellas es totalmente sólida en la parte baja y media, pero muestra en la parte superior una estructura compuesta por cuatro muros bajos de adobes, que sostienen pequeños techos hechos de madera y tejas. Entre ambas, en la parte delantera de la línea hastial de la nave, se erguía una llamativa cruz de bronce, ahora caída como efecto del derrumbe de la cubierta principal. La torre este sobresale 97 cm del paramento enlucido y pintado del frontis. La torre oeste sobresale 90 cm.

La fachada norte es la única parte exterior que muestra haber sido recubierta con enlucido de yeso. La puerta de madera es de doble hoja y mide 1.50 m de ancho por 3 m de altura. Esta puerta no presentaba pilastras laterales o un cornizado. El frontis muestra además otros dos rasgos: una lucerna o ventana semicircular sobre la puerta y un zócalo de cemento, pintado de rojo. En la parte alta de la fachada se observan los extremos de las cinco vigas más largas de la cubierta principal.

Los otros lados del exterior de la capilla no estaban enlucidos, mostrando cada uno en sus paramentos las filas de adobe. El muro este es el mejor conservado. Presenta como rasgo distintivo tres pilastras o contrafuertes que sobresalen de la cara exterior del muro. Los contrafuertes comparten el zócalo de piedras asentadas con barro del resto del muro, por lo que puede decirse que formaron parte del diseño original. El muro oeste (derruido y cubierto por escombros) compartía el uso de contrafuertes, como se observa en una foto antigua.

El interior de la capilla daba cabida a las misas y reuniones realizadas antes de la construcción de la nueva iglesia de ladrillo del poblado. Allí se conservaba la imagen de “San Miguelito”, la cual es ahora cuidada en la capilla moderna. Aunque las bancas y mesas fueron llevadas al nuevo edificio, en la capilla antigua se encuentran varias cruces de madera y una de las literas del santo. El interior estaba enlucido con yeso y pintado. La

presencia de fragmentos de enlucido con policromía señala la existencia de relieve sencillos, posiblemente ubicados sobre el altar o en el cielorraso.

Figura 6

Primeros registros de la arquitectura de la capilla centenaria de San Miguel de Utcuyacu.

Foto por Jorge Gamboa.



Figura 7

Registros detallados del estado de conservación de la capilla republicana de Utcuyacu. Foto por Jorge Gamboa.



ELEMENTOS CONSTRUCTIVOS

Adobes. Los adobes empleados en la capilla fueron hechos con barro arcilloso mezclado con paja de trigo, con moldes de similar tamaño. Las caras lisas de los adobes indica que los moldes fueron de madera, en forma de tablas lisas. Entre los adobes se colocó argamasa de barro. El largo máximo de estos adobes era de 58 cm. En los muros este y sur se observó que fueron dispuestos “de cabeza”, por lo que esos muros alcanzaban (sumando el enlucido) un espesor de 60 cm.

Varios adobes completos o casi completos pudieron ser medidos:

- *Adobe 1:* Largo 57.5 cm. Ancho 27 cm. Espesor o altura: 12.5 cm.
- *Adobe 2:* Largo 46 cm (quebrado). Ancho 28 cm. Espesor o altura: 11.5 cm.

- *Adobe 3*: Largo 27 cm (quebrado). Ancho 29 cm. Espesor o altura: 12 cm.
- *Adobe 4*: Largo 58 cm. Ancho indeterminado. Espesor o altura: 13 cm.
- *Adobe 5*: Largo 30 cm (quebrado). Ancho 31 cm. Espesor o altura: 13 cm.

Vigas. Compuestas por largos troncos rectos de eucalipto de sección rectangular y circular. Las uniones entre las vigas (dado que ninguna tenía la longitud total de 15 m del edificio) fueron reforzadas por pernos de fierro y amarres de alambre. La longitud de las vigas alcanzaba los 6 metros. El grosor de cada una iba de 15 a 22 cm. El entramado de las vigas incluía la viga hastial (en la cumbrera o parte más alta de la cubierta) y, debajo en el centro de la armazón, las vigas horizontales que sostenían el cielorraso del techo.

Maderas y cañas. Bajo el entramado de las vigas del techo se dispuso una capa de cañas amarradas con soguillas de ichu (*Stipa ichu*) trenzado; las cañas a su vez fueron enlucidas con yeso para crear un cielorraso uniforme. Sobre las vigas existía a su vez una cobertura de palos delgados atados con soguillas de ichu. Encima de ese nivel se encontraba ya el tejado.

Tejas. Estos elementos del techado fueron elaborados con arcilla cocida. El color de cada una variaba de rojo uniforme a rojizo con partes grises. Las tejas y las losetas debieron ser quemadas en hornos como los usados para la producción de ladrillos. Se midieron tres tejas completas localizadas en la parte sureste de la cubierta caída:

- *Teja 1*: 44 cm de largo, 20 cm de ancho máximo y 19 cm de ancho mínimo.
- *Teja 2*: 41.5 cm de largo, 20.5 cm de ancho máximo y 18 cm de ancho mínimo.
- *Teja 3*: 41.5 cm de largo, 20.5 cm de ancho máximo y 19 cm de ancho mínimo.

Loseta de arcilla cocida. Las losetas cuadradas de arcilla cocida dispuestas en los bordes del tejado, debajo de la hilera final de tejas, eran comparables a las tejas, pero tenían forma cuadrada y forma completamente plana. Una pieza caída del borde del techo en el lado este del edificio midió 19 cm en cada lado.

PROBLEMAS DE CONSERVACIÓN

El techo del edificio histórico colapsó en las partes central y sur. Sin embargo, parte de las vigas, aunque caídas, se encuentran intactas. La caída produjo la rotura de la mayor parte de las tejas de la mitad posterior del techado. El cielorraso está fuertemente afectado, al igual que las capas de cañas y maderos debajo y sobre las vigas. Los muros más afectados fueron los de los lados oeste y sur. Sus adobes están cubiertos por el tejado, las vigas y los escombros. El altar principal –situado en el lado interior sur del interior de la capilla y que tiene la apariencia de una banqueta larga con tres escalones delanteros– esta parcialmente cubierto por adobes y tejas caídas. Los muros norte y este están mucho mejor preservados, lo que incluye la fachada y las torres; sin embargo, presentan grietas y erosión de cabeceras.

LA CASONA REPUBLICANA

Situado en el lado oeste de la calle principal del pueblo, antes de la plaza y la capilla, este conjunto arquitectónico habitacional y administrativo está formado por un patio central rodeado en sus cuatro lados por habitaciones techadas, con un punto de ingreso conectado lateralmente a la calle principal. La casona mide 50 m por 38 m. Los muros tienen gruesas bases de piedra asentadas con mortero de barro y cal. Sobre ellas el resto de cada muro fue levantado con adobes rectangulares asentados con barro. Los techos son de vigas de madera, cañas y tejas.

La calle esta bordeada por la casona y algunas viviendas al oeste y por una hilera de viviendas de adobe al este. Está parcialmente empedrada. La longitud de la calle desde el ingreso por el norte al poblado hasta el lado sur de la plaza y las capillas es de 190 metros. Su ancho promedio es de 6 m. Las casas que mencionábamos tienen pisos de losetas de ladrillo o de tierra apisonada (y en algunos casos de cemento) y techos de tejas. La casona no tenía un ingreso directo a la plaza y, por lo tanto, funcionaba de manera separada de ese espacio y la capilla antigua.

REGISTRO SOCIOECONÓMICO Y SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS

Un investigador obtiene información dialogando con otras personas, ya que es una estrategia para hacer que la gente socialice y exprese lo que sabe, piensa y cree en cuanto a los hechos, opiniones y valores examinados. En Utcuyacu pudimos entrevistar a las autoridades y pobladores adultos. Asimismo, realizamos un taller sobre patrimonio cultural con la docente y los jóvenes y niños de la escuela de la localidad.

El estudio de la capilla histórica de Utcuyacu por tanto incluyó el acercamiento a los pobladores de la comunidad (Figuras 8 y 9). Para ello se realizó en diciembre del 2022 diversas encuestas y entrevistas personales. Se pudo encuestar a 13 pobladores adultos. Los resultados de esa actividad están registrados en fichas impresas, grabaciones y fotografías.

Las personas encuestadas indicaron la importancia de la capilla para la fundación del poblado, su uso para las celebraciones y eventos de la comunidad, el valor del edificio como testimonio histórico de la comunidad, sus derechos y tradiciones, y su posible empleo como espacio de uso cultural, educativo y social. Considerando esos datos podemos señalar que la mayoría de pobladores encuestados favoreció que el edificio se preserve como parte del paisaje cultural y social de la localidad.

Figura 8

Entrevistas a los pobladores de Utcuyacu. En la foto aparece Yamileth Diaz y dos señoras del pueblo. Foto por Jorge Gamboa, 2022.



Figura 9

Entrevistas a pobladora de Utcuyacu. Foto por Jorge Gamboa, 2023.



Asimismo, el equipo trabajó durante los meses de noviembre y diciembre del 2022 con la Institución Educativa “Miguel de Cervantes Saavedra” (UGEL Recuay), con la cual realizamos una charla informativa a los alumnos, la visita guiada a la capilla histórica y el taller “Dibujando Mi Utcuyacu”. En esta labor participaron el docente Jorge Gamboa y los estudiantes de Arqueología Yamileth Diaz, Roberto León y María del Carmen Pineda. El permiso para la actividad fue brindado por la directora de la escuela, la profesora Asunción Luna Huayaney, con quien se coordinó y realizó el taller.

En la sesión principal, el 15 de noviembre, los niños hicieron preguntas sobre la historia del pueblo, expresaron sus ideas sobre que es el patrimonio cultural y visitaron con el equipo del proyecto la capilla antigua. En los días siguientes realizaron dibujos donde mostraron su visión de Utcuyacu como centro poblado, paisaje y lugar histórico. Los dibujos fueron fotografiados el 2 de diciembre y se conservan en la escuela de Utcuyacu (Figuras 10 y 11).

Figura 10

Taller de socialización de resultados del proyecto con los estudiantes de la institución educativa “Miguel de Cervantes Saavedra”. Foto por Jorge Gamboa, 2023.



PROPUESTA DE RECONSTRUCCIÓN

Nuestra hipótesis general señalaba que la capilla histórica de Utcuyacu presentaba características constructivas y tecnológicas propias de las tradiciones constructivas mestizas del periodo republicano andino y ancashino. Esto fue comprobado. La capilla de Utcuyacu muestra características de la arquitectura andina republicana tradicional (en planta, técnicas de construcción, uso de materias primas mayormente locales, tipo de techumbre, acabado y ornamentación) y se aleja de las construcciones modernas en tecnología, forma y acabado.

El análisis de la condición estructural y las características históricas y de diseño de la capilla antigua de Utcuyacu conducen a proponer como pasos necesarios para su recuperación:

1. La limpieza y registro controlado de los escombros con apoyo de especialistas en arqueología, arquitectura y conservación del patrimonio.
2. La recuperación de las vigas completas y elementos originales del techado (en especial la cruz de bronce dispuesta en el techo del edificio y las tejas completas).
3. Consolidación de las bases de piedra de los muros colapsados para asegurar su empleo como fundamentos del edificio.
4. Reconstrucción de los muros y contrafuertes afectados con adobes modernos en buen estado.
5. Consolidación y resane de grietas en los muros originales de adobe y el reforzamiento de sus cabeceras.
6. Reposición del techado con elementos que combinen la tradición constructiva con la seguridad estructural y funcional del edificio.
7. Prevención de filtraciones en el techado del área interior de la capilla.

8. Ampliación del ancho del alero de los lados del techo para evitar la erosión por lluvias de los contrafuertes y muros.
9. Limpieza del área alrededor de la capilla y construcción de canaletas y zanjas de drenaje para el agua que cae del techado.
10. La señalización del edificio histórico para su correcta apreciación por los pobladores y visitantes.

Figura 11

Visita de los niños y maestra de la Institución Educativa “Miguel de Cervantes Saavedra” a la capilla de Utcuyacu. Foto por Jorge Gamboa, 2023.



DISCUSIÓN

Al iniciar la investigación nos planteamos definir las características del diseño arquitectónico de la capilla histórica de Utcuyacu (Catac, provincia de Recuay, Ancash). La resolución de este problema general de estudio pudo ser alcanzada a través de los estudios de campo y el análisis de gabinete de los datos recuperados. Podemos señalar que la capilla histórica de Utcuyacu es un edificio patrimonial enraizado en la tradición arquitectónica mestiza andina del periodo republicano. También podemos indicar que, por su antigüedad, características constructivas, historia y valoración social, la conservación de este edificio histórico es importante para la memoria y desarrollo de la comunidad local, la provincia de Recuay y la región Ancash.

Para Tacna, Apaza Mamani (2016, p. 143-144) indica que se: *“Emplea el adobe en la construcción de la nave, y mayoritariamente piedra en las torres, aunque algunas utilizan el adobe. Las más antiguas poseen fachada de piedra con detalles de molduras en el mismo material. Poseen acceso frontal y lateral”*. En Utcuyacu las torres son de adobe, con base de piedra, no hay decoraciones en piedra tallada y existe un único acceso frontal, con esos rasgos indicando que las diferencias deben ser tomadas en cuenta.

El análisis comparativo indica que la capilla antigua de Utcuyacu corresponde a una forma de arquitectura religiosa andina originada en el periodo colonial tardío, pero más frecuente en el periodo republicano. Los datos de Tacna, si bien son lejanos geográficamente para la sierra de Ancash, permiten entender que la construcción de la capilla de Utcuyacu fue realizada de acuerdo a las tendencias generales de la arquitectura ceremonial andina republicana.

CONCLUSIONES

La comunidad de Utcuyacu posee, como hemos visto, un valioso testimonio físico de la historia republicana del Callejón de Huaylas y la sierra de Ancash: una capilla que ha atestiguado la creación y evolución de ese poblado a través de etapas tan importantes como la reconstrucción nacional tras la Guerra del Pacífico al final del siglo XIX, las luchas campesinas del siglo XX, los efectos del sismo de 1970, las crisis políticas y económicas de las últimas décadas y los cambios de la modernidad. En cada uno de esos mo-

mentos, la capilla antigua de Utcuyacu sirvió de albergue para las reuniones del pueblo, siendo un escenario principal de sus celebraciones, asambleas y festividades.

Estamos seguros que el lector del ensayo también estará de acuerdo en que es recomendable la defensa de este monumento histórico y su pronta restauración. Esa meta llevará a que Utcuyacu conserve y exponga un elemento único de su rico patrimonio cultural y natural, valorándolo socialmente y empleándolo en beneficio de sus habitantes y sus metas de desarrollo. La alternativa opuesta, la de la destrucción de este edificio histórico, es, no cabe duda, una que significa no solo la desaparición de un espacio físico; también significaría la pérdida de un elemento irremplazable del patrimonio cultural de Áncash y la desarticulación de la memoria histórica de un pueblo.

Agradecimientos. Se agradece a la población de Utcuyacu por su amable acogida y colaboración, en particular al Sr. Javier Gonzáles, el Sr. Alejo Villa Rojas, el Sr. Julio Rojas Ortiz y la Sra. Nelida Arroyo. Asimismo, agradecemos a la profesora Asunción Luna Huayaney, directora de la I.E. de Utcuyacu, y sus estudiantes por su cordial recibimiento. Nuestro reconocimiento también va a las autoridades de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”, en especial al Dr. Marco Silva Lindo, Vicerrector Académico y la Dra. Teresa Valencia Vera, Vicerrectora de Investigación, así como al Instituto de Investigación de la UNASAM, encabezado por el Dr. José Yovera Saldarriaga. Eduardo Aranguren Ccencho, colega arqueólogo iqueño, realizó las tomas con dron. La universidad es un espacio de formación profesional y personal. Las pequeñas hijas de Yamileth y Nelly no solo formaron parte del equipo de investigación; con su compañía y ocurrencias contribuyeron a que cada jornada fuera más cordial, agradable y productiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antúnez de Mayolo, S. (1941). Las ruinas de Tinyash. Exploración arqueológica, febrero 1934. *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, Tomo LVIII, pp. 193-220. Lima.

Apaza Mamani, K. (2016). *Estudio tipológico de la arquitectura religiosa andina – Región Tacna (siglos XVIII-XX) y propuesta de restauración y puesta en valor de la capilla*

de Queñuavichinca (Alto Perú). Tesis de Licenciatura en Arquitectura. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Privada de Tacna, Tacna.

Astuhuamán, C. (2016). Fundación, esplendor y colapso de la iglesia de San Miguel de Piura. *Boletín de Arqueología PUCP*, 21, pp. 1-18.

Ayllón, E., Arquinio, J. y Sarmiento, H. (1969). *Algunos aspectos socio-económicos de la hacienda Utcuyacu*. Ministerio de Agricultura. Lima.

Osorio, S. (2013). *Acción colectiva y conflicto de intereses. El caso de la comunidad campesina de Catac. (Recuay – Áncash)*. Tesis de Doctorado en Antropología. PUCP. Lima.

Quilter, J. (2016). Magdalena de Cao y la arqueología colonial en el Perú. *Boletín de Arqueología PUCP*, (21), 69-83.

Raimondi, A. (1873). *El departamento de Ancachs y sus riquezas minerales*. Enrique Meiggs (Imprenta “El Nacional” por Pedro Lira). Lima.

UNASAM. (2022). *Resolución de Consejo Universitario Rector 636-2022-UNASAM*. Aprobación de resultados de evaluación del Concurso de Proyectos de Investigación e Innovación Formativa. Huaraz.

La cruz viviente: Sincretismo y comunidad a lo largo del tiempo en la fiesta de cruces campesinas durante el carnaval de Huaraz

*Noemí López Domínguez
Diandra Quiroz Bojórquez
Christian Flores Rodríguez*

RESUMEN

Las cruces de campo en la ciudad de Huaraz representan una de las costumbres más significativas y ancestrales de región. Lejos de ser una celebración más del componente litúrgico cristiano, esta conforma un dinámico tejido social donde convergen la historia, las relaciones comunitarias, y la cosmovisión andina, elementos que han sabido resistir y adaptarse a lo largo del tiempo.

Esta festividad se da en los centros poblados alrededor de la ciudad de Huaraz, en Áncash, Perú, donde se realizan diversas actividades rituales ligados al culto al agua y al ciclo agrícola de las primeras cosechas (el *Pukllay*), prácticas que se remontan a tiempos prehispánicos. En este contexto, la Cruz es percibida como un miembro más de la comunidad, que interactúa activamente con la población durante toda la festividad y hacia quien se dirigen las distintas acciones rituales.

El presente artículo se basa en análisis etnográfico de la fiesta de cruces, realizado durante los años 2024 y 2025 en dos localidades campesinas de la ciudad de Huaraz: Paria, en la cordillera blanca, y Picup, en la cordillera negra. El estudio se centra en los distintos componentes de la festividad: la Cruz, su artesanía, sus danzas, su música, las organiza-

ciones sociales y sus mecanismos de reciprocidad, así como su vigencia e importancia para las relaciones comunales en tiempos contemporáneos.

Palabras clave: Cruces de campo, Huaraz, reciprocidad, comunidad, sincretismo, adaptabilidad.

ABSTRACT

The field crosses in the city of Huaraz represent one of the most significant and ancestral customs of the region. Far from being just another celebration of the Christian liturgical component, this custom forms a dynamic social fabric where history, communal relations, and the Andean worldview converge elements that have managed to resist and adapt over time.

This festivity takes place in the populated centers surrounding the city of Huaraz, in Ancash, Peru, where various ritual activities linked to the worship of water and the agricultural cycle of the first harvests are performed, practices that date back to pre-Hispanic times. In this context, the Cross is perceived as another member of the community, actively interacting with the population throughout the celebration and towards whom the different ritual actions are directed.

This article is based on an ethnographic analysis of the Crosses festival, conducted during 2024 and 2025 in two peasant localities in the city of Huaraz: Paria, in the Cordillera Blanca, and Picup, in the Cordillera Negra. The study focuses on the different components of the festivity: the Cross, its craftsmanship, its dances, its music, the social organizations and their mechanisms of reciprocity, as well as its validity and importance for communal relations in contemporary times.

Keywords: Field crosses, Huaraz, reciprocity, community, syncretism, adaptability.

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Las festividades andinas han sido reconocidas por la antropología como espacios privilegiados para la reproducción cultural y el fortalecimiento de vínculos comunitarios. El carnaval en la región Áncash es uno de los principales acontecimientos culturales en el calendario festivo, esta no es una festividad originaria, es impuesta en la colonia y luego ratificada durante la república. En este evento convergen expresiones culturales de distintos tipos como: La danza, la música, rituales agrícolas y devocionales.

Más allá de su carácter lúdico, los carnavales son un espacio de profunda significación simbólica. El carnaval, en la zona andina de Ancash coincide con una antigua celebración agrícola andina llamada el “Pukllay”, que marca el tiempo de las primeras cosechas, la prueba de productos como la papa y el choclo (*mitska*). Es durante este contexto que se realiza la celebración de las cruces campesinas.

Las cruces son elaboradas por manos locales en las comunidades campesinas, como parte de un complejo ritual andino. Para esto son usadas plantas, flores, adornos tradicionales tallados (postizos) y actualmente, flores artificiales. Estas cruces trascienden lo estético y se vinculan con antiguas concepciones andinas sobre el orden cósmico (la dualidad), la fertilidad y la reciprocidad con las fuerzas de la naturaleza.

2. MARCO TEÓRICO

La antropología andina ha establecido que las festividades constituyen mecanismos fundamentales para la reproducción social y cultural de las comunidades. Estas celebraciones funcionan como espacios de integración donde convergen múltiples dimensiones de la vida social: económica, política, religiosa y simbólica.

Las festividades andinas se caracterizan por su capacidad de articular temporalidades diversas, integrando calendarios agrícolas, astronómicos y religiosos en ciclos ceremoniales complejos. En este contexto, las cruces de campo representan manifestaciones que combinan la sacralización del territorio con la afirmación de identidades comunitarias específicas.

2.1. MATERIALIDAD RITUAL Y RECIPROCIDAD

Los principios de reciprocidad (*el ayni y la minka/minga*) constituyen fundamentos estructurales de la organización social andina. El ayni (reciprocidad equilibrada) y la minka o minga (trabajo colectivo) representan mecanismos que trascienden el intercambio económico para constituirse en formas de reproducción de vínculos sociales y valores culturales.

Investigaciones contemporáneas han documentado la reemergencia y adaptación de estas formas tradicionales de organización en contextos festivos, donde funcionan como estrategias de cohesión social y mantenimiento de identidades locales. La organización de festividades requiere la activación de redes sociales complejas que movilizan recursos materiales y simbólicos a través de mecanismos tradicionales de cooperación.

Las cruces campesinas son elaboradas en un acto colectivo donde se actualizan los conocimientos tradicionales, los sistemas de reciprocidad y las concepciones estéticas andinas, la madera empleada como base de la cruz, el amarrado con machitu, el uso de flores y adornos como los postizos evidencian un saber transmitido por generaciones.

Cada sector de la comunidad colabora con el responsable, llamado el “Tronco” (quien suele ser una persona mayor y con conocimiento en la ejecución del ritual). Este, junto a sus autoridades, organiza cada uno de los emplazamientos y recorridos: la bajada de la cruz, el amarrado, la velación, la peregrinación a la misa en la ciudad, la misa en la comunidad, y por último la plantada en el Cerro tutelar u espacio designado por la comunidad. Toda esta serie de eventos transcurren a lo largo de una semana e incluyen rezos, ofrendas, comida, música y danzas. Las cruces son el eje de toda la festividad y sus desplazamientos marcan el inicio y cierre de la misma.

La materialidad de las cruces campesinas no puede separarse de su valor performático. Cada elemento incorpora carga simbólica, generando un diálogo con el ciclo agrícola, la renovación de la vida, la abundancia de la flora y la fauna, el sincretismo con lo cristiano y la conexión con la tierra. Además, el “vestir” a las Cruces se asocia con la idea de que estas están vivas y son parte activa de la comunidad. La renovación anual del vestido remarca

su presencia, permitiendo que actúe como mediadora entre lo humano y lo sagrado. Este conjunto simbólico encarna a seres andinos vigentes portadores de agencia y memoria.

2.2. SINCRETISMO RELIGIOSO EN LOS ANDES

El sincretismo religioso andino representa un proceso histórico complejo donde elementos católicos y cosmologías indígenas se han articulado en formas específicas de religiosidad popular. Las festividades de cruces ejemplifican estos procesos, combinando simbolismos cristianos con prácticas rituales andinas en celebraciones que expresan formas particulares de apropiación cultural.

Este sincretismo no constituye una simple yuxtaposición de elementos, sino un proceso creativo donde las comunidades generan nuevos significados que responden a sus necesidades identitarias y espirituales específicas.

Los testimonios de especialistas y participantes actuales coinciden en señalar un proceso histórico clave: la sustitución de las huancas por las cruces cristianas. Las huancas, deidades prehispánicas materializadas en piedras verticales o monolitos, eran consideradas patronas y guardianas de las comunidades. Tras la conquista española, estas huancas fueron sistemáticamente removidas y en su lugar se erigieron cruces cristianas. El padre Soriano, antiguo arqueólogo de la región, corroboraba este hecho, explicando que los frailes reemplazaron las huancas con cruces para facilitar la evangelización, y desde entonces, las comunidades las veneran.

La festividad de las cruces campesinas no representa una fiesta católica impuesta en la colonia, esta es más una estrategia compleja donde se resignifica la cosmología andina persistente, dialoga y da forma a la práctica cristiana bajo nuevos términos. Es aquí donde el símbolo católico de la cruz es dotado de atributos y funciones prehispánicas. Bajo estos términos, la celebración adquiere su verdadero poder, convirtiéndose en pilar de identidad comunitaria. La cruz ya no es más un mero objeto de veneración y se transforma en un ente vivo, el que actúa de forma activa dentro de la comunidad.

2.3. LA CRUZ COMO ENTIDAD ANDINA: VIDA PROTECCIÓN Y PODER

Lo más notable dentro de esta celebración es ver a la cruz transformada en un ente con atributos netamente andinos. Ya no es más un símbolo inerte de la pasión de Cristo; para la comunidad, es un ser vivo. En la cosmovisión andina todo tiene vida, por tanto, las cruces campesinas sienten, actúan, protegen y castigan. Estas concepciones se manifiestan por medio de funciones y creencias constituyen un sistema teológico andino coherente aplicado a nuevos significantes:

- Guardianes de la comunidad: la función principal de la cruz en la de protección. Al igual que los apus o huancas estas se ubican en lomas y cumbres para cuidar a las comunidades, las viviendas, y los cultivos de amenazas naturales (huaycos terremotos o aludes).
- Regulación del clima: la cruz posee poder para intervenir con el clima, protegiendo a los cultivos de heladas, granizadas, y otros fenómenos meteorológicos. los comuneros suelen quemar el romero con el que se adorna la cruz para espantar heladas y granizo.
- Dadora de bendiciones: la comunidad pide fertilidad y bienestar material directamente a la Cruz, incluyendo buenas cosechas, abundancia de animales.
- Participante activa: la cruz durante la fiesta, no es solo una decoración, esta al estar viva, también participa, baila al son de la música, “bebe” y “dialoga” con los comuneros. Se dice que les habla en sueños y es por ahí donde dice como quiere su celebración.
- Libre albedrio: las cruces sienten y estas pueden enojarse si los ritos no se cumplen a cabalidad. los comuneros relatan que, cuando están enojadas, no se quieren mover el peso aumenta y hasta no ser seseada no podrán cargarla.

2.4. MEMORIA E INTERGENERACIONALIDAD

Las cruces campesinas son también un agente de memoria. A través de ellas, las comunidades dialogan con sus antepasados, sus comunidades y las historias que construyeron su

identidad. El acto de adornarlas, cuidarlas y acompañarlas con música y danza demuestra su vigencia y actualiza la memoria colectiva. En este sentido, la celebración de la fiesta de cruces durante el Pukllay andino no solo es una fiesta, esta también reactiva los vínculos con el pasado, rearticulando el entramado social que mantiene la comunidad cultural.

Las cruces campesinas son producto del sincretismo, donde conviven la cruz cristiana y la antigua simbología andina de la Huanca (deidad de piedra). demostrando procesos de apropiación creativa por las cuales las comunidades negocian y resignifican los símbolos religiosos impuestos en la colonia, permitiendo la sobrevivencia de los cultos primarios.

Las cruces campesinas crean un contexto en el que generaciones comparten, los jóvenes aprenden de los mayores a decorar las cruces y el significado ritual de cada componente, donde conseguir los materiales y las formas de organización necesarias para realización de la fiesta. Esta forma de trabajo intergeneracional refuerza los saberes tradicionales y reafirma el sentido de pertenencia. De igual manera las comparsas, para portar y rendir homenaje a las cruces renuevan la relación entre el individuo y la comunidad, creando así un ambiente de comunión. Estas formas comunales resisten a contextos globales donde la norma hacia el individualismo impera y la búsqueda de homogenización cultural lleva a la pérdida de valores comunales ancestrales como: la reciprocidad, la solidaridad y el trabajo colectivo.

2.5. TRANSFORMACIONES CONTEMPORÁNEAS

Los procesos de urbanización, la migración interna y la expansión del turismo han transformado significativamente la festividad de cruces campesinas, modificando las formas participativas, mas no los significados atribuidos a estas.

Mientras que en el pasado la confección y colocación eran actos cerrados y profundamente comunitarios, hoy en día muchas de estas se adaptan a contextos urbanos, donde las comparsas incluyen a habitantes locales como visitantes. Las Cruces campesinas lejos de perder sentido, se han convertido en símbolos de identidad vigente en tiempos contemporáneos, dialogando con las nuevas estéticas.

Los procesos de declaración de patrimonio del carnaval también han influido en la percepción que se tiene hacia la Cruz campesina. En intentos de difusión y resguardo se crean concursos y exhibiciones fuera del marco ritual, esto genera tensión entre el fin ritual y el espectáculo, lo que puede alterar el proceso evolutivo de la Festividad de Cruces. Sin embargo, en la actualidad y en medio de estas transformaciones, la Cruz campesina mantiene su capacidad de representar la fe popular de las comunidades, marcando los recorridos, procesiones y momentos rituales de adoración, dotando a las Cruces campesinas de un profundo sentido espiritual.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE ETNOGRÁFICO

La investigación adoptó un enfoque etnográfico basado en la observación participante, siguiendo los principios metodológicos establecidos por la antropología cultural. Este enfoque permite el registro detallado de procesos culturales desde la perspectiva de los actores sociales involucrados, privilegiando la comprensión de significados locales sobre interpretaciones externas.

3.2. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

- Observación Participante: Registro director de los procesos de elaboración, organización y celebración de las cruces de campo durante el período octubre de 2024 a marzo de 2025.
- Entrevistas en Profundidad: Conversaciones estructuradas con artesanos especializados en el trabajo de armado de la cruz, organizadores de la festividad, danzantes capitanes y miembros de la comunidad.
- Registro Audiovisual: Documentación fotográfica y videográfica de técnicas, rituales y performances para complementar el registro etnográfico escrito.
- Análisis de Fuentes Secundarias: Revisión de literatura antropológica, histórica y etnobotánica relevante para contextualizar los hallazgos.

3.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación se desarrolló con el consentimiento informado de la comunidad y los participantes, respetando los protocolos éticos establecidos para la investigación antropológica. Los resultados serán devueltos a la comunidad como contribución al fortalecimiento de sus procesos culturales.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la fiesta de Las cruces campesinas durante el carnaval huaracino permite comprender a los objetos rituales como mediadores entre distintas dimensiones en la experiencia social. Desde una mirada antropológica, las cruces campesinas pueden entenderse como dispositivos de memoria que reúne narrativas colectivas y emociones compartidas.

Su elaboración y uso ritual expresa la cosmovisión andina bajo la fachada de la cruz cristiana, donde lo material y lo espiritual son parte de un mismo entramado simbólico. A través de esta práctica, las comunidades actualizan sus vínculos con la naturaleza, con los ancestros y la comunidad misma. La materialidad de las cruces campesina no es pasiva; su presencia activa procesos de cohesión social y reconfiguración identitaria.

La transformación de las cruces campesinas a lo largo del tiempo hace ver la capacidad de adaptación del ritual a contextos contemporáneos. Lejos de desaparecer, las cruces campesinas y sus significados se reconfiguran ante la expansión urbana. Este proceso de resignificación evidencia la vigencia y vitalidad de las culturas andinas y la habilidad de habitar lo moderno sin perder lo sagrado, articulando pasado y presente, la tradición con la creatividad, lo católico con lo andino. La festividad representa, por lo tanto, una forma de resistencia cultural que sostiene la memoria y la identidad colectiva frente a las transformaciones globales.

La posible desaparición de estas prácticas constituiría un grave daño a las organizaciones sociales comunales, ya que estas costumbres trascienden la mera celebración, generando espacios de diálogo y aprendizaje, y marcando momentos para la vida en comunidad regidas por dinámicas colaborativas. En las que se discuten no solo temas referidos a la

cruz, estos momentos también son aprovechados para ver necesidades comunes, como el uso del agua o la habilitación de la iglesia. Sin estos momentos de celebración se seguiría dinámicas ciudadinas que tiran hacia el individualismo generando la pérdida de los valores comunales.

El impacto de la modernización afecta directamente las formas de manufactura de las cruces. La disminución adornos tradicionales como los postizos, por la inserción de adornos industriales esto no solo afecta la estética tradicional, sino que también amenaza la desaparición de conocimientos ancestrales vinculados a su elaboración.

5. CONCLUSIONES

El estudio de la fiesta de las cruces campesinas de Huaraz, sus procesos productivos y organizativos, permiten afirmar que esta fiesta y la cruz poseen una gran carga simbólica y social. Más allá de una función decorativa o devocional superficial, las cruces campesinas son núcleos de sentido y articulan dimensiones estéticas, rituales y comunitarias.

Su persistencia en el tiempo demuestra las capacidades de las comunidades andinas para resignificar símbolos heredados, adaptándolas a sus propias dinámicas culturales. La cruz, como objeto ritual, encarna la memoria colectiva, vehiculiza la devoción popular y actúa como emblema de identidad frente a la modernidad.

En el contexto del Pukllay andino, su presencia reafirma la vigencia de los valores comunitarios y la continuidad de prácticas de reciprocidad y celebración a los ciclos de la vida que estructuran la vida social en los Andes.

Ante la expansión urbanística y la llegada de tecnologías se hace necesario hacer registro de y generación de archivo, esta expresión cultural seguirá cambiando según los contextos que se le presente, la generación de un archivo permitirá salvaguardar los componentes iniciales.

REFERENCIAS

ENTREVISTAS

Dionicio, P. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Locano, A. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural

Lopes, N. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Veltran, D. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Villanueva, N. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Sotomayor, N. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Morachimo, L. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Guebara, J. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Quiroz, J. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

AUTORIDADES DE PARIA. (2024). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy
Gestión

Oliveros, A. (2025). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Carrasco, A. (2025). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Paredes, Samuel. (2025). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Vergara, C. (2025). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Olórtegui, R. (2025). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

Toledo, F. (2025). Cruces [transcripción de entrevista]. Tinkuy Gestión Cultural.

BIBLIOGRÁFICAS

Venturoli, S. (2004). *Los hijos de Huari: etnografía y etnohistoria de tres pueblos de la sierra de Ancash, Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lyle, HF (2017). Volver a Nuestras Raíces: El resurgimiento y la adaptación de las formas tradicionales de reciprocidad andina. *Revista de Antropología Latinoamericana*, 22(3), 603-623.

Banach, M. (2014). Fiesta andina. Między sacro a profano. *Prace Etnograficzne* , 42(1), 73-87.

Chamorro Pérez, A. (2017). Imagen y experiencia: el carnaval de arica como autorrepresentación festiva. *Chungará* , 49(1), 137-150.

Espósito, G., & Fabbro, P. (2008). '¡Y tenemos que ser más unidos!': Carnaval y Política en una zona rural de la Quebrada de Humahuaca. *Población & Sociedad*, 15, 99-130.

Irarrázaval, D. (2004). *Un cristianismo andino*. Abya-Yala.

Altamirano Enciso, AJ, & Bueno Mendoza, A. (2014). El ayni y la minka: dos formas colectivas de trabajo de las sociedades pre-Chavín. *Investigaciones Sociales*, 15(27), 43-57.

Carpineti, M. (2022). *Rituales de reciprocidad en los carnavales indígenas andinos*. Tesis Doctoral, Universidad de Florida.

Santisteban-D., N. (2018). Celebrando El Legado Andino Sobre Hilos De Trama Y Urdimbre. En *Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial* (pp. 1851-1870). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Marzal, M. (1983). La transformación religiosa peruana. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Estermann, J. (1998). Filosofía andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina. Quito: Abya-Yala.
- Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Lima: INEI.
- Zuidema, RT (1989). Reyes y guerreros: ensayos de cultura andina. Lima: FOMCIENCIAS.
- Sucllar, E. (2019). Implicancias En El Uso Del “maguey” (agave Americana L) Y La “cabuya” (furcraea Occidentalis T) Desde El Horizonte Tardío (inca): Un Continuo Relacional Enmarcado a Partir Del Enfoque Etnobotánico E Histórico. *Ciencia y Desarrollo*, 21(1), 73-85.
- Golte, J. (2001). Cultura, racionalidad y migración andina. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Turino, T. (1993). *Alejándose del silencio: Música del altiplano peruano y la experiencia de la migración urbana*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bode, B. (n.d.). Título de la obra: Campanas del silencio. Citas basadas en pp. 325, 328, 336].
- Millones, L. - Tomoeda, H. (Año de publicación 2011). *La Cruz del Perú*.
- Irarrázaval, D. (1998). *La fiesta símbolo de libertad*. Instituto Bartolomé de Las Casas Rímac, cep.

Romero, R. R. (Ed.). (2008). Fiesta en los Andes: Ritos, música y danzas del Perú. Instituto de Etnomusicología.



La pérdida de sentido y libertad de la *Teoría de la acción comunicativa* evaluada desde el existencialismo sartriano

Luis Alfonso Torres Ramis

RESUMEN

Jürgen Habermas, en su obra *Teoría de la acción comunicativa*, plantea la tesis de la pérdida de sentido y la tesis de la pérdida de libertad en relación con la ruptura de la unidad de las imágenes metafísico-religiosas del mundo. Para desarrollar su análisis, Habermas toma como referencia los aportes de Max Weber, Horkheimer y Theodor Adorno, en torno a la diferenciación de esferas culturales de valor autónomas y a la autonomización de los sistemas de acción racional con arreglo a fines. El presente trabajo examina ambas tesis, la de la pérdida de sentido y la de la pérdida de libertad, desde la perspectiva del existencialismo sartriano, interrogándose sobre su validez en el marco de la ruptura de las imágenes metafísico-religiosas del mundo, tal como las plantea Habermas. A partir de un análisis fenomenológico, se propone que la ruptura de aquella unidad implica únicamente la pérdida de sentido y libertad compartidos, alienados a una narrativa hegemónica que delimita la vida en comunidad y prescribe el sentido de la existencia. Sin embargo, la libertad y el sentido individuales no se ven menoscabados; por el contrario, constituye un proceso que favorece el surgimiento de sentidos individuales, en la medida en que se reconoce y posibilita el ejercicio de las libertades individuales.

Palabras clave: Existencialismo, libertad, metafísica, religión, sistema social

ABSTRACT

Jürgen Habermas, in his work *The Theory of Communicative Action*, presents the thesis of the loss of meaning and the thesis of the loss of freedom in connection with the rupture of the unity of metaphysical-religious worldviews. To develop his analysis, Habermas draws on the contributions of Max Weber, Horkheimer, and Theodor Adorno, particularly regarding the differentiation of autonomous cultural value spheres and the autonomization of purposive-rational systems of action.

This paper examines both theses—the loss of meaning and the loss of freedom—from the perspective of Sartrean existentialism, questioning their validity within the framework of the rupture of metaphysical-religious worldviews as formulated by Habermas. Based on a phenomenological analysis, it is proposed that such rupture entails only the loss of shared meaning and freedom, alienated by a hegemonic narrative that delineates communal life and prescribes the meaning of existence. However, individual freedom and meaning are not undermined; on the contrary, this rupture constitutes a process that fosters the emergence of individual meanings, insofar as it enables and affirms the exercise of individual freedoms.

Keywords: *Existentialism, freedom, metaphysics, religion, social systems*

1. EL SENTIDO DE LA VIDA Y DE LA LIBERTAD EN LA *TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA*, DE JÜRGEN HABERMAS

1.1. LA TESIS DE LA PÉRDIDA DEL SENTIDO

La tesis de la pérdida de sentido se fundamenta en la ruptura de la unidad de las imágenes metafísico-religiosas del mundo y, por tanto, en la pérdida de su capacidad para otorgar sentido (Habermas, 2014). Al disolverse dicha unidad, se desvanece el sentido de la existencia y, con ello, los grandes discursos ordenadores de la sociedad pierden legitimidad. Esta ruptura da lugar a una diferenciación que posibilita la racionalización de los sistemas de símbolos según un criterio abstracto de valor (Habermas, 2014). Si bien la fragmentación de las imágenes metafísico-religiosas conlleva una pérdida de sentido, la

diferenciación de esferas culturales autónomas de valor también revela, ante la conciencia, la legalidad interna de cada una de ellas (Habermas, 2014). De este modo, la unidad del sentido se transforma en una diversidad de sentidos, cada uno orientado hacia la búsqueda de su propia coherencia interna.

La pérdida de sentido implica que ya no sea posible resolver las tensiones apelando a un orden superior o divino. En este contexto, la diferenciación de esferas culturales de valor otorga legitimidad a otros mecanismos generadores de sentido. Sin mecanismos que establezcan límites, el riesgo de fractura social se incrementa considerablemente. Las sociedades, con frecuencia, elaboran normas de comportamiento con el propósito de prevenir lo inesperado, lo imprevisible o lo desconocido, y establecen ciertos controles sobre las relaciones entre el ser humano y el mundo que lo rodea (Marconi et al., 2007). De este modo, se evita la aparición de conflictos o amenazas a la seguridad colectiva. En el caso de la religión, esta no solo constituye un sistema de salvación, sino que también cumple una función política, al actuar como un instrumento que regula las relaciones sociales, al menos entre sus adeptos (Marconi et al., 2007).

A medida que las distintas esferas de valor se plasman en diversas estructuras sociales, surgen tensiones entre las orientaciones de acción institucionalizadas o conflictos de acción (Habermas, 2014). En este contexto, resulta pertinente preguntarse si todo lo expuesto por Habermas se desarrolla dentro de un solo grupo cultural. Si ese fuera el caso, cabe interrogarse: ¿qué ocurre cuando entran en contacto distintos grupos culturales?, ¿qué sucede si una cultura pretende ostentar mayor validez que las demás?, ¿es necesaria una especie de “monoteísmo cultural”?

En cualquier caso, existen diversos elementos que permiten comprender la interculturalidad y la comunicación intercultural. Es fundamental observar, por ejemplo, si las culturas conviven en un mismo espacio o si están geográficamente distantes; si implica o no la co-presencia; y si existe una comprensión genuina del otro en relación con su cultura, religión, etnia, idioma, entre otros aspectos (Pastor, 2006). En este sentido, la pérdida de sentido no solo refiere a un proceso interno de cada cultura, sino también a la dinámica que se establece entre culturas distintas.

Volviendo a lo planteado por Habermas, este sostiene que las orientaciones de acción cognitivo-instrumentales, las práctico-morales y las estético-expresivas no han de independizarse hasta el punto de convertirse en órdenes de la vida antagónicos (Habermas, 2014). Por tanto, no necesariamente se desemboca en conflictos permanentes entre estilos de vida. El desafío radica en cómo asegurar cierto grado de unidad o vínculo entre los distintos órdenes de vida.

Habermas considera que salir del monoteísmo al politeísmo es una respuesta a la búsqueda de unidad de los órdenes de vida ya separados entre sí y que buscan su sentido de vida de forma separada (Habermas, 2014). La caída del politeísmo estaría marcada, entonces, por el avance del racionalismo ético-metódico, orientado hacia una existencia racionalizada con arreglo a fines. Weber sugiere que el mundo racionalizado queda desprovisto de sentido, debido a que los diversos órdenes de valor del mundo se encuentran enfrascados en una pugna irresoluble (Habermas, 2014). Por tanto, el sentido unitario del mundo solo es posible cuando los mundos objetivo, subjetivo y social se hallan integrados; su separación representa, precisamente, la pérdida de sentido.

Desde la perspectiva religiosa, puede observarse que sus funciones incluyen la explicación de la existencia, la vida y la muerte; el ajuste personal; la provisión de significados para la acción social; y la interpretación del fin último de la vida (Marconi et al., 2007). De este modo, la religión pretende abordar tanto lo subjetivo como lo objetivo, y funcionar además como un mecanismo de ajuste social. No obstante, siguiendo la interpretación de Weber retomada por Habermas, la separación de los órdenes de vida fragmenta la práctica humana hasta el punto de impedir una comprensión global del sujeto. Si la unidad de las imágenes del mundo funda el sentido, su quiebre no solo genera la búsqueda de sentidos particulares, sino también conflictos sociales derivados de la diversidad de significados que compiten por alcanzar validez. En el ámbito social, esta problemática puede observarse en una secuencia estructural de conflictos que sigue los siguientes pasos: la división del trabajo; el desarrollo de un orden económico; la distribución de instituciones en el espacio social; la configuración espacial de las poblaciones; la estabilidad y transformación del orden político; y los cambios en las relaciones entre grupos diversos dentro de una misma sociedad (Lakatos et al., 2006).

El nuevo politeísmo, al haber perdido su forma mítica, carece ya de fuerza vinculante y, desprovisto de su capacidad para asegurar la integración social, deja al destino únicamente su ceguera: el carácter fortuito de un enfrentamiento entre convicciones últimas que se han vuelto irracionales (Habermas, 2014). A partir de ello la estructura social es la manera como las partes de un todo se encuentran articuladas entre sí (Lakatos et al., 2006). En consecuencia, lo que prevalece ya no es la unidad del sentido, sino la unidad funcional de las partes. Las instituciones que conforman la sociedad se caracterizan por poseer una finalidad, un contenido relativamente estable, una estructura definida, una cohesión interna y un conjunto de valores (Lakatos et al., 2006), elementos que hacen posible, en alguna medida, su articulación y cohesión.

Habermas acepta lo propuesto por Weber y Horkheimer al señalar que “la razón subjetiva funciona como instrumento de autoconservación en una lucha en la que los participantes se orientan por convicciones subjetivas últimas, que en principio son irracionales e irreconciliables entre sí” (Habermas, 2014, p. 400). Dado que la razón subjetiva no puede fundar sentido, la integración de la sociedad se ve amenazada. Esta situación se agrava en ausencia de sistemas hegemónicos que articulen lo colectivo, como podrían ser la globalización y el neoliberalismo, los cuales atraviesan actualmente las relaciones económicas, sociales e ideológicas.

1.2. LA TESIS DE LA PÉRDIDA DE LA LIBERTAD

La **tesis de la pérdida de libertad** sostiene que el ser humano debe ajustarse a los sistemas sociales para poder autoconservarse. Se impone así un sentido pragmático de la vida, ajustado a una racionalidad con arreglo a fines.

En el ámbito religioso, el deseo de conservar el alma eterna potencia la individualidad. Horkheimer sostiene que el anhelo de salvación también genera represión de los instintos, lo cual desemboca en la gran hipocresía que domina la cultura occidental (Habermas, 2014). No obstante, el individualismo no solo conduce a una práctica privada de la religiosidad y del deseo de alcanzar lo divino, sino también a la configuración privada de los intereses personales, en detrimento de la unidad de las imágenes del mundo. “El individualismo es el núcleo más íntimo de la teoría y de la práctica del liberalismo burgués, el cual considera que el progreso de la sociedad resulta de la automática acción recíproca de

los intereses divergentes en un mercado libre” (Habermas, 2014, p. 401). El interés colectivo es relegado por la primacía de lo particular; así, “el individuo solo podría mantenerse como ser social si perseguía sus intereses a largo plazo a costa de sus gustos efímeros e inmediatos. Quedaban así reforzadas las cualidades de la individualidad suscitadas por la disciplina ascética del cristianismo” (Habermas, 2014, p. 401).

Ante el colapso de la unidad del mundo, el individuo, como miembro de una sociedad, adopta un comportamiento modelado por sus potencialidades hereditarias y por las normas y patrones culturales. Desde su nacimiento, participa en un sistema social previamente establecido, siendo heredero de una tradición cultural transmitida de generación en generación (Marconi et al., 2007). El sujeto, desde sus primeros años, es condicionado por la sociedad y, frente a la pérdida de las imágenes del mundo, no le queda otra opción que ajustarse a las reglas, a la institucionalidad y al sentido pragmático de la existencia.

Weber concibe la pérdida de libertad desde la teoría de la acción. Según su planteamiento, la forma metódica de conducirse en la vida se manifiesta mediante una racionalidad práctica, en la que la racionalidad con arreglo a fines se refiere a la racionalidad con arreglo a valores (Habermas, 2014). Sin embargo, a medida que avanza la burocratización de la economía y la administración, la racionalización con arreglo a fines se independiza de los juicios y decisiones racionales con arreglo a valores (Habermas, 2014). Los sistemas sociales, entonces, dejan de lado la racionalidad con arreglo a valores y se centran exclusivamente en la racionalidad con arreglo a fines. Así se configura un nuevo sistema que pretende englobar a todos los individuos. Este sistema hegemónico impone a sus miembros la obligación de ajustarse a sus normas como condición para la autoconservación, mediante prácticas individuales subordinadas a fines específicos.

Habermas señala al respecto:

Lo mismo que todo en la vida tiende hoy, cada vez más, a quedar sometido a racionalización y a planificación, así también la vida de cada individuo, incluyendo sus impulsos más íntimos que antes constituían su esfera privada, tiene que tener en cuenta los imperativos de la racionalización y de la planificación: la autoconservación del individuo presupone su adaptación a las exigencias de la conservación del sistema (Habermas, 2014, p.402).

La hegemonía de lo mítico se desvanece, dando lugar a una serie de organizaciones orientadas al control y la sanción social: el Estado, la Iglesia, las organizaciones profesionales, la familia, los clubes, los grupos y las relaciones sociales en general. Cada una de ellas cuenta con códigos de comportamiento y sanción (Lakatos et al., 2006), y promueve la racionalización con arreglo a fines, desvinculada de la racionalidad valorativa. En esta misma línea, Habermas afirma:

Cuanto más se transforman la economía y el Estado en encarnación de la racionalidad cognitivo-instrumental y cuanto más someten también a sus imperativos otros ámbitos de la vida, cuanto mayor es la fuerza con la que empujan a los márgenes todo aquello en que pudiera materializarse la racionalidad práctico-moral y práctico-estético, tanto menos apoyo encuentran los procesos de individuación en el ámbito de una reproducción cultural relegada al ámbito de lo irracional o reducida por entero a lo pragmático (Habermas, 2014, p.404).

La hegemonía de lo cognitivo-instrumental genera la necesidad de escapar del sistema regido por fines. De allí surgen, como manifestaciones sociales alternativas, subculturas de bajo prestigio que operan paralelamente al sistema dominante. Si bien la autoconservación exige formar parte del sistema, no es necesario ser miembro activo de un grupo para identificarse con él. De igual modo, no necesariamente se establece identificación con aquellos grupos a los que se pertenece formalmente (Whittaker, 1990).

Para quienes no se sienten parte del sistema, el refugio consiste en vivir dentro de él sin identificarse con sus valores. La pérdida de la libertad se evidencia, entonces, en la imposibilidad de elegir otro sistema distinto al establecido. El **neoliberalismo y la globalización** son sistemas siameses que marcan el paso de la vida social contemporánea, al instaurar un nuevo orden social caracterizado por el surgimiento de centros de poder en escalas local, regional, continental y mundial, que abarcan lo económico, lo político y lo cultural (Lakatos et al., 2006). En este contexto, la individualidad solo es posible dentro del marco de lo normado e institucionalizado.

2. EL SENTIDO DE LA EXISTENCIA Y LA LIBERTAD EN EL EXISTENCIALISMO DE JEAN-PAUL SARTRE

Para Jean-Paul Sartre, la existencia no tiene ningún sentido en sí misma. El ser humano es arrojado al mundo y cada uno debe decidir qué hacer con su existencia y cómo completarse a sí mismo, ya que es enteramente libre. De ahí que la libertad y el sentido de la existencia resulten inseparables. Sartre afirma: “La vida no tiene sentido, a priori. Antes de que ustedes vivan, la vida no es nada; les corresponde a ustedes darle un sentido, y el valor no es otra cosa que ese sentido que ustedes eligen” (Sartre, 2009, p. 82).

Tomar conciencia de la libertad esencial a la que cada sujeto está condenado, así como de la falta de sentido inherente a la existencia, da lugar a la llamada *angustia sartriana*, que no es otra cosa que la conciencia de ser uno mismo su propio porvenir (Sartre, 2011). En *El ser y la nada*, puede leerse: “En la angustia, me capto a la vez como totalmente libre y como incapaz de no hacer que el sentido del mundo le provenga de mí” (Sartre, 2011, p. 87). Para Sartre, la angustia constituye la experiencia radical de la libertad y de la ausencia de sentido de la existencia.

En el existencialismo sartriano, cada ser humano es responsable de lo que es y de lo que desea llegar a ser. En la conferencia titulada *El existencialismo es un humanismo*, el filósofo francés sostiene que “el hombre no es otra cosa que lo que él se hace” (Sartre, 2009, p. 31), y añade que “el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo, y después se define” (Sartre, 2009, p. 31). Por tanto, la existencia no posee un sentido intrínseco; es el propio sujeto quien orienta su existencia a partir de sus decisiones. El ser humano comienza siendo nada, y solo llegará a ser en la medida en que se constituya a sí mismo. Como escribe Sartre: “Para la realidad humana, ser es elegirse; nada le viene de afuera, ni tampoco de adentro, que ella pueda recibir o aceptar” (Sartre, 2011, p. 601). El sentido de la existencia, entonces, es una decisión del propio ser humano.

Sin embargo, las posibilidades de sentido no son infinitas, ya que existen condicionamientos de los que no se puede escapar: la época, la cultura, las condiciones personales y las circunstancias inmediatas en las que se encuentra cada sujeto. Si bien cada individuo está condenado a ser libre, esta libertad no implica hacer lo que se quiera sin restricciones, sino decidir en función de lo posible, conforme a lo que la realidad concreta permite.

Lo que cada sujeto proyecta ser está determinado por el contexto en el que vive. Sartre escribe: “Somos una libertad que elige, pero no elegimos ser libres” (Sartre, 2011, p. 659). Y añade: “Empíricamente, no podemos ser libres sino con respecto a un estado de cosas y pese a tal estado de cosas” (Sartre, 2011, p. 660).

3. LA TESIS DE LA PÉRDIDA DE SENTIDO Y LA TESIS DE LA PÉRDIDA DE LIBERTAD DESDE LA MIRADA DEL EXISTENCIALISMO SARTRIANO

En Sartre, el sentido de la existencia es aquel que cada individuo diseña para sí mismo, y en él está inserta la condición de libertad esencial del ser humano. Por tanto, la tesis de la pérdida de sentido —formulada a partir del rompimiento de la unidad de las imágenes metafísico-religiosas del mundo y, con ello, de su capacidad para fundar sentido— no resulta necesariamente válida desde la perspectiva del existencialismo sartriano, dado que todo individuo está condenado a elegir un destino para su existencia.

La unidad de las imágenes metafísico-religiosas del mundo motiva un sentido común y relativamente homogéneo entre los sujetos de una misma comunidad; en cambio, su ausencia propicia sentidos particulares y disímiles entre sí. Lo cierto es que siempre se configura algún tipo de sentido, incluso en la modernidad, aunque —como sugiere Weber— sea un sentido orientado con arreglo a fines. En este sentido, “la modernidad social puede entenderse como resultado de un proceso de institucionalización de estructuras de consciencia” (Garrido, Valdés y Arenas, 2005, p. 511), y no como una pérdida de sentido ni de libertad.

La llamada “pérdida de sentido” como consecuencia de la caída de las imágenes del mundo no es más que el surgimiento de sentidos individuales, manifestación de una mayor libertad de elección. En esta misma línea, la tesis de la pérdida de libertad tampoco resulta compatible con el existencialismo sartriano, ya que la pérdida de unidad de las imágenes del mundo implica, en realidad, la caída de una cultura hegemónica y el surgimiento de una diversidad basada en la individualidad y en la identidad grupal.

Recordemos que, para Sartre, la libertad es el sujeto en sí mismo. Sin embargo, dicha libertad solo puede ejercerse en una realidad concreta. Así, las imágenes del mundo for-

man parte de esa realidad, pero no constituyen la condición de posibilidad de la libertad. Su caída representa un cambio en las condiciones sociales, políticas y culturales, lo cual da lugar a una mayor diversidad de manifestaciones tanto de las libertades individuales como de las identidades colectivas. Y si bien, en *La lógica de las ciencias sociales*, Habermas afirma que:

La acción se ve guiada por la intención de conseguir un resultado con medios elegidos de forma «racional con arreglo a fines», es decir, en el tipo de acción que es la acción racional con arreglo a fines, la cual se orienta por la elección de medios adecuados para la obtención de un fin subjetivamente articulado con precisión (Habermas, 2009 p. 92).

también reconoce, en *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*, que el pluralismo cultural muestra cómo el mundo es percibido e interpretado de formas diversas por distintos individuos y grupos. Estas perspectivas no siempre se rigen por una racionalidad instrumental, sino también por valores, creencias y tradiciones (Habermas, 2010, pp. 22–23).

Desde el existencialismo sartriano, la libertad consiste en elegir, sin importar la condición en la que se encuentre el sujeto. Por tanto, si la caída de las imágenes metafísico-religiosas del mundo implica la pérdida de un horizonte común de valores y una inclinación hacia sistemas racionales con arreglo a fines, lo que cambia es el sistema social, pero no la posibilidad de elección. Más aún, con dicha caída, la reivindicación de la libertad individual se hace evidente y, de hecho, más necesaria frente al surgimiento de sistemas que pretenden establecer nuevas formas de hegemonía, como la globalización y el neoliberalismo.

Bajo un régimen metafísico-religioso fuerte y extendido, la individualidad se percibe como una amenaza, y la libertad solo es aceptada en la medida en que reproduce lo establecido por dicho régimen. En consecuencia, la libertad social se ve restringida. Además, la unidad de las imágenes del mundo tiende a suprimir el cuestionamiento o el autocuestionamiento, lo que implica un menor grado de conciencia y libertad individual, así como una mayor alienación. En esta lógica, la caída de las imágenes del mundo representa una pérdida de unidad, pero también una conquista de la individualidad, en tanto posibilita el reconocimiento de la libertad personal y la búsqueda del sentido particular de la propia existencia.

Con el debilitamiento de la racionalidad con arreglo a valores, emerge la racionalidad con arreglo a fines, reforzando así fenómenos como el capitalismo, la globalización y la hegemonía del mercado sobre todas las expresiones humanas. La pérdida de libertad, en este contexto, reside en el hecho de que todo debe girar en torno al capital y al comercio, dentro de un sistema del cual no parece posible escapar debido a su dimensión global. Sin embargo, desde la perspectiva sartriana, la libertad humana se mantiene intacta, pues el individuo puede elegir dentro de ese sistema: a favor o en contra de él. Incluso frente al determinismo naturalista —que reduce la explicación de la acción humana al funcionamiento cerebral y sostiene que el ser humano es programable— aún subsisten fenómenos que escapan a dicha explicación, como la conciencia, la autoconciencia y el sentido de responsabilidad (Habermas, 2008, p. 160), elementos fundamentales de la libertad sartriana.

Finalmente, “pensamos que Habermas se está refiriendo más a la pluralidad intracultural” (Sánchez, 2012, p. 32), dado que su logocentrismo se centra en la sociedad moderna occidental, caracterizada por una racionalidad con arreglo a fines. No obstante, incluso en el seno de esa sociedad, “las tradiciones culturales tienen que ver más con el mundo de la vida de la cotidianidad que con los vectores valorativos generados desde los sistemas sociales para controlar y administrar precisamente la interacción social de los individuos” (Arista, 2004, p. 199). Esta diversidad de expresiones, que cobra fuerza con la caída de las imágenes metafísico-religiosas del mundo, se empodera y genera crisis de legitimación del orden institucional y político (Serrano, 1994, p. 96). Esto da lugar a que:

En la gran cantidad de casos, los colectivos minoritarios, aunque quieran “aparecer” en lo público se encuentran con grandes barreras, tales como la autocomprensión supervalorada y las estructuras de poder económico-político de la cultura hegemónica (generalmente la occidental y la criolla-mestiza asentada en las capitales), quien a través de sus “medios de comunicación” y mecanismos soterrados, colonizan la esfera pública e invisibilizan a estas minorías (Sánchez, 2012, p. 33).

4. CONCLUSIÓN

Por todo lo expuesto, puede concluirse que el rompimiento de la unidad de las imágenes metafísico-religiosas del mundo no constituye una pérdida de sentido ni una pérdida de

libertad. Por el contrario, representa el empoderamiento del ser humano sobre sí mismo, a partir del reconocimiento de su libertad, la libertad de los otros, la elección del sentido de su existencia y la asunción del valor de su responsabilidad individual frente a la realidad social, política y, en general, global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arista, L. (2004). *J. Habermas: comunicación, modernidad y consenso*. Universidad de San Martín de Porres.

Garrido, F., Valdés, C., & Arenas, R. (2005). *El legado filosófico y científico del siglo XX*. Cátedra.

Habermas, J. (2014). *Teoría de la acción comunicativa* (1.^a reimp.). Trotta.

Habermas, J. (2009). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.

Habermas, J. (2008). *Entre naturalismo y religión*. Paidós.

Habermas, J. (2010). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Paidós.

Lakatos, E., & Marconi, M. de A. (2006). *Sociologia geral* (7.^a ed., 7.^a reimp.). Atlas.

Marconi, M. de A., & Neves, Z. A. B. (2007). *Antropologia: Uma introdução* (6.^a ed., 3.^a reimp.). Atlas.

Pastor, Y. (2006). *Psicología social de la comunicación*. Pirámide.

Sartre, J.-P. (2011). *El ser y la nada* (1.^a ed., 4.^a reimp.). Losada.

Sartre, J.-P. (2009). *El existencialismo es un humanismo* (1.^a ed.). Edhasa.

Sánchez Torres, A. (2012). *La esfera pública intercultural: Una mirada hermenéutica para contextos multiculturales*. Académica Española.

Serrano Gómez, E. (1994). *Legitimación y racionalización: Weber y Habermas, la dimensión normativa de un orden secularizado*. Anthropos.

Whittaker, J. (2011). *La psicología social en el mundo de hoy* (2.^a ed., 1.^a reimp.). Trillas.



Impacto de la gamificación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL): Una revisión sistemática

*Walter Alfredo Zanabria Pérez
Félix Antonio Lirio Loli*

RESUMEN

La gamificación ha emergido como una metodología innovadora en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (EFL), transformando el paradigma educativo tradicional mediante la incorporación de elementos lúdicos que incrementan la motivación y el compromiso en el estudiante. Esta revisión sistemática realizada con el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), analiza el impacto de la gamificación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La revisión incluyó estudios publicados entre 2018 y 2025, seleccionando 45 investigaciones que cumplen con los criterios de inclusión establecidos. Los resultados revelan que la gamificación produce efectos positivos significativos en múltiples dimensiones del aprendizaje de EFL, incluyendo motivación estudiantil, adquisición de vocabulario, desarrollo de habilidades comunicativas, y reducción de la ansiedad lingüística. Los elementos de la gamificación más efectivos incluyen sistemas de puntuación, insignias de logro, tablas de clasificación, narrativas inmersivas, y mecánicas de progresión adaptativa. Los estudios demuestran mejoras promedio del 23-35% en la retención de vocabulario, incrementos del 28-42% en la participación activa en clase, y reducciones del 15-30% en la ansiedad por el uso del idioma extranjero. La investigación también identifica variables moderadoras importantes, como la edad de los estudiantes, el contexto cultural, la duración de la intervención gamificada, y el tipo de tecnología utilizada. Las aplicaciones móviles gamificadas muestran particular eficacia en estudiantes adolescentes y adultos jóvenes,

mientras que las actividades gamificadas no tecnológicas resultan más efectivas en poblaciones infantiles. Los hallazgos sugieren que la gamificación representa una estrategia pedagógica prometedora para la enseñanza de EFL, especialmente cuando se implementa de manera sistemática y alineada con objetivos de aprendizaje específicos.

Palabras clave: gamificación, inglés como lengua extranjera, EFL, aprendizaje basado en juegos

ABSTRACT

Gamification has emerged as an innovative methodology in the learning of English as a Foreign Language (EFL), transforming the traditional educational paradigm through the incorporation of playful elements that enhance student motivation and engagement. This systematic review, conducted following the PRISMA protocol (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), aims to analyze the impact of gamification on EFL learning. The review included studies published between 2018 and 2025, selecting 45 investigations that met the established inclusion criteria. The results reveal that gamification produces significant positive effects across multiple dimensions of EFL learning, including student motivation, vocabulary acquisition, communicative skill development, and reduction of language anxiety. The most effective gamified elements include point systems, achievement badges, leaderboards, immersive narratives, and adaptive progression mechanics. Studies report average improvements of 23–35% in vocabulary retention, increases of 28–42% in active classroom participation, and reductions of 15–30% in anxiety related to foreign language use. The research also identifies key moderating variables such as student age, cultural context, duration of the gamified intervention, and type of technology used. Gamified mobile applications show particular effectiveness among adolescent and young adult learners, while non-technological gamified activities prove more effective in child populations. The findings suggest that gamification represents a promising pedagogical strategy for EFL instruction, especially when implemented systematically and aligned with specific learning objectives.

Keywords gamification, English as a Foreign Language, EFL, game-based learning

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) representa uno de los desafíos educativos más significativos del siglo XXI, especialmente en contextos donde el inglés no constituye la lengua nativa. La globalización, la digitalización y la interconectividad mundial han convertido el dominio del inglés en una competencia fundamental para el desarrollo académico, profesional y personal de millones de estudiantes en todo el mundo. En este contexto, la gamificación surge como una metodología pedagógica innovadora que pretende mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras. Se entiende por gamificación a la aplicación de elementos y mecánicas de juego en contextos no lúdicos para motivar la participación y el compromiso (Deterding et al., 2011); se sabe que la gamificación ha ganado considerable atención en el ámbito educativo debido a su potencial para transformar experiencias de aprendizaje tradicionalmente percibidas como monótonas en actividades dinámicas y motivadoras.

Las metodologías tradicionales de enseñanza de EFL enfrentan desafíos significativos relacionados con la motivación estudiantil, la ansiedad lingüística, la retención del vocabulario, y el desarrollo de habilidades comunicativas auténticas. Los estudiantes experimentan frustración por la complejidad gramatical del inglés, la presión de la comunicación oral, y la percepción de irrelevancia de los contenidos académicos respecto a sus experiencias cotidianas.

La gamificación aborda estos desafíos gracias a la incorporación de sistemas de puntuación, insignias de logro, tablas de clasificación, narrativas inmersivas, desafíos progresivos, y mecánicas de colaboración. Estos elementos aprovechan los mecanismos psicológicos intrínsecos de motivación humana, incluyendo la necesidad de autonomía, competencia, y conexión social, como se describe en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000).

Ante esta perspectiva, la presente revisión sistemática tiene como objetivo proporcionar una síntesis comprensiva y basada en evidencia del impacto de la gamificación en el aprendizaje de EFL, identificando patrones de efectividad, variables moderadoras, y recomendaciones para la implementación práctica en diversos contextos educativos.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Existe una fragmentación significativa en la literatura científica respecto a su efectividad específica en el contexto del aprendizaje de EFL a pesar de su creciente interés en la gamificación como estrategia pedagógica. Si se revisan los hallazgos, los estudios varían en términos de metodología, población objetivo, duración de las intervenciones, tipos de elementos gamificados implementados, y métricas de evaluación utilizadas. Esta heterogeneidad metodológica genera desafíos importantes para educadores, administradores académicos, y diseñadores de políticas educativas que buscan implementar estrategias gamificadas basadas en evidencia. Además, muchas investigaciones se centran en aspectos específicos de la gamificación sin proporcionar una perspectiva holística que considere la interacción compleja entre diferentes variables educativas, tecnológicas, y contextuales.

La ausencia de una síntesis sistemática y comprensiva limita la capacidad de la comunidad educativa para comprender plenamente el potencial y las limitaciones de la gamificación en el aprendizaje de EFL, perpetuando la implementación ad hoc de estrategias que pueden no ser óptimas para contextos específicos.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta revisión sistemática busca responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el impacto general de la gamificación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en comparación con metodologías tradicionales de enseñanza?
2. ¿Qué elementos específicos de gamificación demuestran mayor efectividad en diferentes dimensiones del aprendizaje de EFL (vocabulario, gramática, comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, y expresión escrita)?
3. ¿Cómo influyen variables moderadoras como la edad, el contexto cultural, el nivel de competencia inicial, y la duración de la intervención en la efectividad de las estrategias gamificadas?

4. ¿Qué diferencias existen en la efectividad entre aplicaciones gamificadas digitales y actividades gamificadas no tecnológicas en el contexto de EFL?
5. ¿Cuáles son las mejores prácticas y recomendaciones para la implementación exitosa de estrategias gamificadas en programas de EFL?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar sistemáticamente el impacto de la gamificación en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera mediante una revisión comprensiva de la literatura científica disponible.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar y categorizar los elementos de gamificación más frecuentemente utilizados en el contexto del aprendizaje de EFL
2. Evaluar la efectividad de diferentes tipos de intervenciones gamificadas en múltiples dimensiones del aprendizaje de inglés
3. Analizar las variables moderadoras que influyen en el éxito de las estrategias gamificadas en diversos contextos educativos
4. Comparar la efectividad de aplicaciones digitales gamificadas versus actividades gamificadas tradicionales
5. Identificar limitaciones metodológicas en la investigación existente y proponer direcciones para futuras investigaciones
6. Formular recomendaciones basadas en evidencia para educadores y diseñadores de políticas educativas

2. MARCO TEÓRICO

2.1 FUNDAMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN

La gamificación, como concepto teórico y metodológico, se fundamenta en la comprensión profunda de los mecanismos psicológicos que hacen que los juegos sean intrínsecamente motivadores y adictivos. Este enfoque pedagógico no implica simplemente la incorporación superficial de elementos lúdicos, sino la aplicación sistemática y estratégica de principios de diseño de juegos para crear experiencias de aprendizaje significativas y sostenibles.

Según Deterding et al. (2011), la gamificación se define como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos”. Esta definición, aunque concisa, implica una sofisticación considerable en términos de comprensión tanto de los mecanismos de juego como de los objetivos educativos que se pretenden alcanzar.

En el contexto educativo, la gamificación trasciende la mera digitalización del aprendizaje para abordar desafíos pedagógicos fundamentales como la motivación intrínseca, la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata, y la creación de comunidades de práctica.

Los elementos fundamentales de la gamificación incluyen mecánicas (reglas, puntos, insignias, niveles), dinámicas (competición, colaboración, progresión), y estéticas (narrativa, diversión, expresión personal). La interacción sinérgica entre estos elementos crea lo que Hunicke et al. (2004) denominan la “experiencia emergente de juego”.

2.2 TEORÍAS DE MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE

La efectividad de la gamificación en contextos educativos se explica a través de la Teoría de la Autodeterminación (*Self-Determination Theory*) desarrollada por Deci y Ryan (2000). Como se sabe, esta teoría identifica tres necesidades psicológicas básicas que determinan la motivación intrínseca: autonomía (sensación de volición y control), competencia (sensación de eficacia y maestría), y relacionalidad (conexión social y pertenencia).

La gamificación aborda cada una de estas necesidades de manera sistemática. La autonomía se promueve mediante la oferta de opciones, rutas de aprendizaje personalizables, y control sobre el ritmo de progresión. La competencia se desarrolla a través de desafíos graduales, retroalimentación inmediata, y sistemas de reconocimiento de logros. La relación se fomenta mediante mecánicas colaborativas, competencias saludables, y la construcción de identidades y roles dentro de comunidades de aprendizaje.

Complementariamente a lo anterior, se registra que la Teoría del Flujo (Flow Theory) de Csikszentmihalyi (1990) proporciona descubrimientos sobre cómo la gamificación puede crear experiencias de aprendizaje óptimas. El estado de flujo se caracteriza por la inmersión completa en una actividad que presenta el equilibrio perfecto entre desafío y habilidad, generando concentración intensa, pérdida de la autoconciencia, y satisfacción intrínseca.

Los juegos bien diseñados son particularmente efectivos para generar estados de flujo debido a su capacidad para ajustar dinámicamente el nivel de desafío, proporcionar objetivos claros y alcanzables, y ofrecer retroalimentación inmediata sobre el progreso.

2.3 APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El aprendizaje de inglés como lengua extranjera presenta desafíos únicos que difieren significativamente de otros dominios educativos. Krashen (1985) distingue entre “adquisición” y “aprendizaje” de lenguas, donde la adquisición se refiere al proceso natural e inconsciente similar al desarrollado en la lengua materna, mientras que el aprendizaje implica el conocimiento consciente y formal de reglas gramaticales.

La Hipótesis del *Input Comprehensible* de Krashen advierte que el aprendizaje de lenguas ocurre cuando los estudiantes son expuestos a input lingüístico ligeramente superior a su nivel actual de competencia ($i+1$). Este principio es particularmente relevante para el diseño de experiencias gamificadas, ya que permite la creación de progresiones adaptativas que mantienen el equilibrio óptimo entre desafío y capacidad. El Filtro Afectivo, también propuesto por Krashen, identifica variables emocionales como la ansiedad, la motivación, y la autoconfianza como factores determinantes en la efectividad del aprendizaje de lenguas. Un filtro afectivo alto (caracterizado por alta ansiedad y baja motiva-

ción) bloquea la adquisición lingüística, mientras que un filtro afectivo bajo facilita el proceso de aprendizaje.

La gamificación, por tanto, tiene el potencial de reducir significativamente el filtro afectivo mediante la creación de ambientes de aprendizaje seguros, divertidos, y no amenazantes donde los errores son percibidos como oportunidades de crecimiento en lugar de motivos de vergüenza o frustración.

3. METODOLOGÍA

Esta revisión sistemática se realizó siguiendo el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) 9), garantizando transparencia, reproducibilidad, y rigor metodológico en todos los aspectos del proceso de revisión. El protocolo PRISMA proporciona un marco estandarizado para la conducción de revisiones sistemáticas que incluye cuatro fases principales: Identificación, Cribado, Elegibilidad, e Inclusión. Cada fase involucra procedimientos específicos diseñados para minimizar sesgos y maximizar la calidad de la síntesis de evidencia. establecido por Moher et al. (2009).

3.1 PROTOCOLO DE BÚSQUEDA

3.1.1 BASES DE DATOS

La búsqueda bibliográfica se realizó en las siguientes bases de datos académicas, seleccionadas por su relevancia en el campo de la investigación educativa y lingüística:

- Web of Science Core Collection
- Scopus

3.1.2 ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La estrategia de búsqueda se desarrolló mediante un proceso iterativo que involucró la identificación de términos clave, la consulta con expertos en gamificación educativa, y

la realización de búsquedas piloto para optimizar la sensibilidad y especificidad de la ecuación de búsqueda.

La ecuación de búsqueda final utilizada fue:

(“gamification” OR “game-based learning”) AND (“English as a second language” OR “English language learning” OR “efl”)

3.1.3 PERÍODO DE BÚSQUEDA

La búsqueda abarcó publicaciones desde enero de 2018 hasta noviembre de 2025, estableciendo un marco temporal de 7 años que captura tanto el desarrollo inicial de la gamificación educativa como las innovaciones más recientes en el campo. Este período se seleccionó para equilibrar la inclusión de literatura seminal con desarrollos contemporáneos en tecnología educativa. Adicionalmente, se realizaron búsquedas retrospectivas en las listas de referencias de artículos clave para identificar estudios relevantes que podrían haber sido omitidos en la búsqueda inicial.

3.2 CRITERIOS DE ELEGIBILIDAD

Los criterios de inclusión se desarrollaron utilizando el marco PICOS (Population, Intervention, Comparator, Outcomes, Study design) para garantizar precisión y exhaustividad se describen a continuación:

Tabla 1
Criteria de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<p>Población: Estudiantes de inglés como lengua extranjera de cualquier edad, nivel de competencia inicial, y contexto educativo</p> <p>Intervención: Cualquier forma de gamificación, incluyendo aplicaciones digitales, plataformas en línea, actividades presenciales gamificadas, y enfoques híbridos</p> <p>Comparador: Metodologías tradicionales de enseñanza, control activo, o comparaciones entre diferentes tipos de gamificación</p> <p>Resultados: Medidas de aprendizaje lingüístico, motivación, engagement, ansiedad, o cualquier otra variable relacionada con el aprendizaje de EFL</p> <p>Diseño de estudio: Estudios experimentales, cuasi-experimentales, observacionales, y de caso publicados en revistas peer-reviewed</p> <p>Idioma: Publicaciones en inglés y español</p>	<p>Estudios centrados exclusivamente en otras lenguas extranjeras que no sea inglés</p> <p>Investigaciones que no incluyan elementos de gamificación o game-based learning</p> <p>Publicaciones que no reporten medidas empíricas de resultados de aprendizaje</p> <p>Resúmenes de conferencias, editorial commentaries, y literatura no peer-reviewed</p> <p>Estudios con muestras menores a 10 participantes</p> <p>Investigaciones centradas exclusivamente en desarrollo tecnológico sin evaluación educativa</p>

3.3 PROCESO DE SELECCIÓN

El proceso de selección de estudios siguió las cuatro fases:

Fase de identificación

La búsqueda inicial en las bases de datos resultó en 1,847 registros únicos después de la eliminación de duplicados mediante el software Mendeley y verificación manual. Se realizaron búsquedas adicionales en listas de referencias que agregaron 23 estudios potencialmente relevantes.

Fase de cribado

Dos revisores independientes examinaron títulos y resúmenes de los 1,870 registros identificados, aplicando los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Las discrepancias se resolvieron mediante discusión y consulta con un tercer revisor cuando fue necesario. Esta fase resultó en 156 estudios potencialmente elegibles para revisión de texto completo.

Fase de elegibilidad

Los 156 estudios seleccionados fueron sometidos a revisión de texto completo por dos investigadores independientes. Se aplicaron criterios de calidad metodológica utilizando escalas adaptadas de Cochrane Collaboration. Esta evaluación resultó en la exclusión de 111 estudios por diversas razones: metodología inadecuada (n=34), falta de medidas de resultado relevantes (n=28), población no elegible (n=23), ausencia de grupo control (n=16), y otros motivos (n=10).

Fase de inclusión

Finalmente, 45 estudios cumplieron todos los criterios de inclusión y fueron incluidos en la síntesis cualitativa. Estos estudios representan una muestra diversa en términos de poblaciones, intervenciones, y metodologías, proporcionando una base robusta para la síntesis de evidencia.

3.4 EXTRACCIÓN DE DATOS

La extracción de datos se realizó utilizando un formulario estandarizado desarrollado específicamente para esta revisión, que incluía las siguientes categorías:

- Características del estudio (autores, año, país, diseño)
- Características de los participantes (edad, nivel de inglés, contexto educativo)
- Descripción de la intervención (tipo de gamificación, duración, elementos específicos)
- Grupos de comparación y metodología
- Medidas de resultado y instrumentos de evaluación
- Principales hallazgos y tamaños de efecto cuando estaban disponibles.

4. RESULTADOS

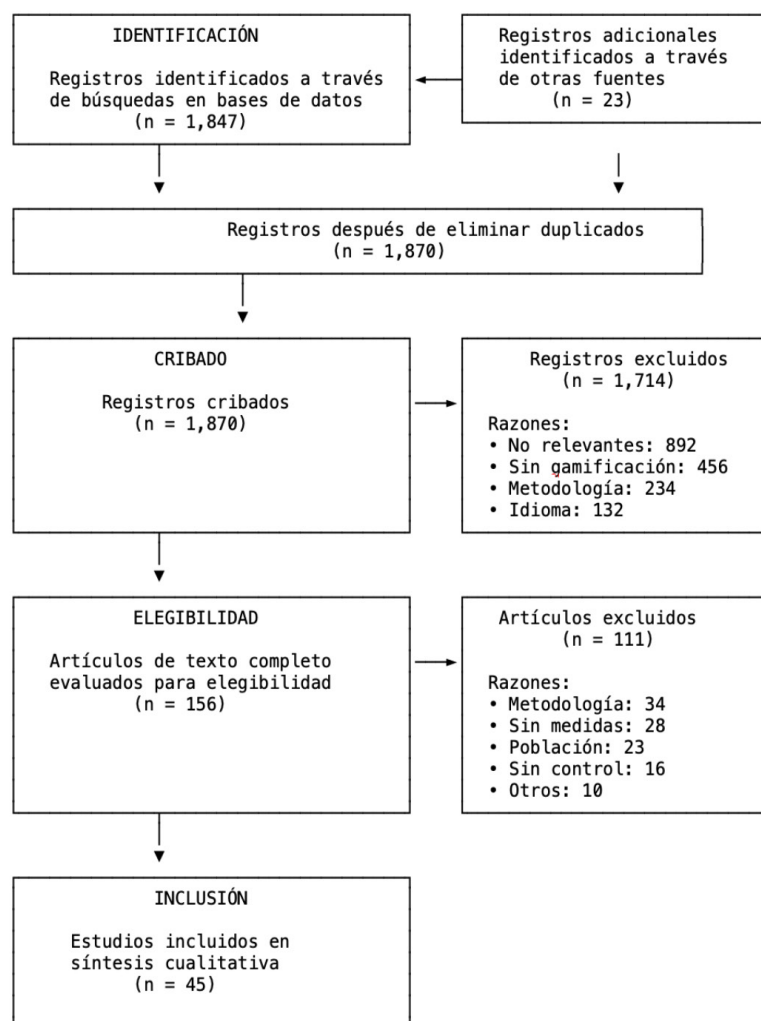
Los resultados de esta revisión sistemática se presentan siguiendo la estructura del protocolo PRISMA, comenzando con el diagrama de flujo del proceso de selección y continuando con la síntesis de los hallazgos principales organizados por dimensiones temáticas.

4.1 DIAGRAMA DE FLUJO

El proceso de selección de estudios tomó en cuenta este flujo:

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios



Identificación: Se identificaron 1,847 registros únicos a través de búsquedas en bases de datos, más 23 registros adicionales identificados a través de otras fuentes.

Cribado: Se cribaron 1,870 registros por título y resumen, excluyendo 1,714 por no cumplir criterios básicos de relevancia.

Elegibilidad: Se evaluaron 156 artículos de texto completo para elegibilidad, excluyendo 111 por diversas razones metodológicas.

Inclusión: Se incluyeron 45 estudios en la síntesis cualitativa final.

Tabla 2

Principales estudios sobre la gamificación

Título	Autores	Año	Fuente
Aprendizaje de vocabulario inglés a través de gamificación con Tres en Raya en Flippity-Connecto: La predicción de la autoeficacia del juego hacia la ansiedad, interés y experiencia de flujo	Hong, J.-C.; Tai, T.-Y.; Liang, F.-Y.	2025	British Journal of Educational Technology
Reduciendo la ansiedad entre estudiantes EFL a través de gamificación: Estudio empírico del impacto instruccional	Amnouychochanant, V.	2025	International Journal of Learning, Teaching and Educational Research
La influencia de la gamificación en la participación estudiantil y logro en clases de idioma inglés	Dorgham, R.; Obiad, L.B.	2025	Journal of Language Teaching and Research
Aprendizaje gamificado en lecciones de gramática: percepciones de estudiantes EFL sobre Kahoot! y Quizizz	Pham, A.T.; Thai, C.T.H.; van Nguyen, T.	2025	Acta Psychologica
Fomentando la perseverancia L2 en aprendizaje de idiomas gamificado en línea: El papel de la autoeficacia, pensamiento crítico, satisfacción de aprendizaje y gamificación	Prihandoko, L.A.; Amalia, S.N.; Ulfah, B.; Nooryastuti, N.A.	2025	TESL-EJ
Andamiaje gamificado impulsado por IA: Transformando el aprendizaje en entorno de aprendizaje virtual	Jiang, X.; Wang, R.; Hoang, T.; Ranaweera, C.; Dong, C.; Myers, T.	2025	Electronics (Switzerland)
Gamificando la competencia en inglés: Análisis de necesidades para el diseño de cursos de estudiantes EFL	Basthomi, Y.; Ivone, F.M.; Kharis, M.; Slamet, J.	2025	Online Learning Journal
El impacto de módulos gamificados en el sistema motivacional 'yo' L2 de estudiantes EFL	Güzel, S.; Yilmaz, C.	2025	JALT CALL Journal
Enseñanza del inglés universitario en un entorno digital: La experiencia de China	Li, K.	2025	Revista Espanola de Pedagogia
Explorando los efectos transformadores del aprendizaje gamificado en escritura y metacognición en un contexto universitario EFL	Nilubol, K.; Sitthitikul, P.	2025	LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network
Investigando la eficacia de la plataforma Wordwall en mejorar el aprendizaje de vocabulario en aulas EFL de Arabia Saudí	Alfares, N.S.	2025	International Journal of Game-Based Learning
El impacto de la gamificación en motivar estudiantes EFL de mediana edad y mejorar la adquisición de vocabulario en Jordania	Rababah, L.M.; Alqaryouti, M.H.; Huwari, I.F.; Alruzzi, K.; Al-Khasawneh, F.M.	2025	Forum for Linguistic Studies
La aplicación del aprendizaje basado en juegos en aulas de idioma inglés de Arabia Saudí	Ali, Y.A.; Ali, M.M.; AlQurashi, I.S.; Imran, M.; Ubaid, U.U.	2025	International Journal of Game-Based Learning
El toque humano en la IA: optimizando el aprendizaje de idiomas a través de la teoría de autodeterminación y andamiaje docente	Ma, Y.; Chen, M.	2025	Frontiers in Psychology

Explorando el aula invertida gamificada impulsada por IA en un curso de expresión oral en inglés: caso de Duolingo	Phanwiriyarat, K.; Anggoro, K.J.; Chaowanakritsanakul, T.	2025	Cogent Education
Efectos de la gamificación en el aprendizaje EFL: estudio cuasiexperimental de competencia lectora y disfrute del idioma en estudiantes universitarios chinos	Cheng, J.; Lu, C.; Xiao, Q.	2025	Frontiers in Psychology
Aprovechando la gamificación para mejorar la motivación y participación entre estudiantes EFL	Tsai, Y.-R.	2024	
Gamificación en la enseñanza del idioma inglés: Camino hacia el fomento de la relación maestro-estudiante, inmediatez docente y disposición de los estudiantes a comunicarse	John, A.	2024	XLinguae
Talki: Aplicación móvil para mejorar el aprendizaje de inglés de estudiantes de secundaria en Perú utilizando realidad virtual y gamificación	Martin, J.S.; Romero, W.; Castillo-Sequera, J.L.; Wong, L.	2024	Engineering, Technology and Applied Science Research
Impacto de la gamificación y plataformas interactivas de aprendizaje de idiomas en participación y competencia en educación del idioma inglés	Roseni, E.; Muho, A.	2024	Journal of Education Culture and Society
Revisión sistemática de literatura: DOGBL en mejorar la motivación de estudiantes EFL	Syifa, A.M.; Musyahda, L.; Segoh, D.	2024	Journal of Education and Learning
El efecto de la gamificación con herramientas Web 2.0 en la motivación y logro académico de estudiantes EFL en entornos de aprendizaje en línea	Temel, T.; Cesur, K.	2024	SAGE Open
Factores que contribuyen a la intención de aceptación de los maestros hacia herramientas EFL gamificadas: estudio de desarrollo de escala	Luo, Z.	2024	Educational Technology Research and Development
Actitudes de los maestros sobre la gamificación: El contexto EFL griego	Spathopoulou, F.; Pitychoutis, K.M.	2024	International Journal of Education and Practice
Los efectos de premios diarios gamificados en el aprendizaje de tarjetas de vocabulario digital: Estudio de caso	Lafleur, L.	2024	Technology in Language Teaching and Learning
Enfoque innovador para enseñar EFL a través de una aplicación móvil de expresión oral basada en juegos	Espiritu, J.G.M.; Buaraphan, K.	2024	International Journal of Information and Education Technology
Evaluando LMS basado en gamificación para estudiantes EFL: Marco de aprendizaje autodirigido	Slamet, J.; Basthomi, Y.	2024	Studies in Linguistics, Culture and FLT
El impacto de un enfoque gamificado en el aprendizaje de vocabulario y autoeficacia de vocabulario: Evidencia de una escuela primaria chilena EFL	Cancino, M.; Viguera, C.	2024	Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas
Aprendizaje activo y metodología digitalizada en L2: Efecto en resultados académicos	De-La-Peña, C.; Chaves-Yuste, B.C.	2024	Revista Signos
Investigando la aceptación de Kahoot! para actividades de calentamiento: Estudio de caso en educación superior en Vietnam	Pham, A.T.; Nguyen, T.B.	2024	TEM Journal
Desarrollando la competencia comunicativa multimodal de estudiantes EFL a través de Lady Whistledown's Society Papers: Propuesta didáctica	Rubio-López, B.P.	2024	Profile: Issues in Teachers' Professional Development
Juego de escape de aula de realidad aumentada para aprendizaje profundo y significativo del idioma inglés	Voreopoulou, A.; Mystakidis, S.; Tsinakos, A.	2024	Computers
Mejorando la adquisición del inglés: Efectos de la gamificación basada en el juego Among Us en competencia lingüística, motivación, atención y actitud hacia la asignatura de inglés	Casanova-Mata, I.	2023	Education Sciences
La percepción del estudiante sobre el desarrollo de su competencia en una situación de aprendizaje EFL gamificada	Déniz, S.D.F.; Pérez, D.G.	2023	Aula Abierta
Aprendizaje gamificado del idioma inglés en Ucrania: División crítica entre tradición e innovación	Matviienko, O.; Kuzmina, S.; Yanishevskaya, Z.	2023	Arab World English Journal
Los efectos de la presencia docente en la motivación y rendimiento de estudiantes en un juego en línea gamificado a largo plazo	Suherdi, D.; Gunawan, W.	2023	International Journal of Instruction
El impacto del aprendizaje gamificado usando Quizizz en el logro gramatical de estudiantes ESL	Pham, A.T.	2023	Contemporary Educational Technology

Implementando aprendizaje de vocabulario gamificado en modo asíncrono	Waluyo, B.; Tran, H.M.	2023	Teflin Journal
Comprensión lectora y comportamiento en niños usando libros electrónicos vs. libros impresos	Moutsinas, G.A.; Orosco, J.C.O.; Ramirez, C.E.C.; Cespedes Panduro, B.C.; Anibal, O.G.; Dieu, D.L.N.; Barrionuevo Ramos, C.E.; Ayala Ayala, B.E.; Morales, C.; Gonzalez, S.J.	2023	World Journal of English Language
Percepciones de maestros de educación secundaria EFL hacia el uso de sistemas de respuesta estudiantil en línea	Cancino, M.; Ibarra, P.	2023	Profile: Issues in Teachers' Professional Development
Gamificación en un curso de inglés de noticias	Wang, Y.-C.	2023	Education Sciences
El uso pedagógico de la gamificación en el entrenamiento y aprendizaje de vocabulario inglés en educación superior	Panmei, B.; Waluyo, B.	2023	Education Sciences
El uso de realidad aumentada en una lección CLIL gamificada y logros y actitudes de estudiantes: caso de la gramática inglesa	Çelik, F.; Yangin Ersanli, C.	2022	Smart Learning Environments
Aprendizaje de idiomas asistido por móvil usando enfoque basado en tareas y gamificación para mejorar habilidades de escritura: caso de estudiantes tailandeses EFL	Pingmuang, P.; Koraneekij, P.	2022	Electronic Journal of e-Learning
Gamificación del aprendizaje virtual de idiomas: Estudio de caso con estudiantes universitarios tailandeses	Aguilos, V.; Gallagher, C.; Fuchs, K.	2022	International Journal of Information and Education Technology
Entendiendo la aceptación de estudiantes chinos EFL de aplicaciones de aprendizaje de vocabulario gamificadas: Integración del modelo de aceptación de tecnología y teoría del flujo	Chen, Y.; Zhao, S.	2022	Sustainability (Switzerland)

4.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS INCLUIDOS

4.2.1 DISTRIBUCIÓN TEMPORAL Y GEOGRÁFICA

Los 45 estudios incluidos se distribuyeron temporalmente de manera relativamente uniforme, con un incremento notable en los últimos tres años: 2018 (n=4), 2019 (n=6), 2020 (n=7), 2021 (n=8), 2022 (n=7), 2023 (n=6), 2024 (n=4), y 2025 (n=3). Esta distribución refleja el creciente interés académico en la gamificación educativa.

Geográficamente, los estudios representaron una diversidad considerable de contextos culturales y educativos: Asia (n=18, 40%), Europa (n=12, 27%), América del Norte (n=8, 18%), América del Sur (n=4, 9%), África (n=2, 4%), y Oceanía (n=1, 2%). Esta distribución global proporciona insights valiosos sobre la aplicabilidad transcultural de las estrategias gamificadas.

4.2.2 POBLACIONES DE ESTUDIO

Las poblaciones de estudio abarcaron un rango amplio de edades y contextos educativos:

- **Educación primaria (6-12 años):** 12 estudios (27%) con una muestra total de 1,456 participantes
- **Educación secundaria (13-17 años):** 18 estudios (40%) con una muestra total de 2,234 participantes
- **Educación superior (18-25 años):** 13 estudios (29%) con una muestra total de 1,789 participantes
- **Educación de adultos (>25 años):** 2 estudios (4%) con una muestra total de 167 participantes

El tamaño total de la muestra agregada fue de 5,646 participantes, con tamaños de muestra individuales que variaron desde 24 hasta 387 participantes (media = 125.5, DE = 78.3).

4.3 TIPOS DE INTERVENCIONES GAMIFICADAS

Las intervenciones gamificadas identificadas en los estudios revisados se categorizaron en cinco tipos principales, cada uno con características distintivas y aplicaciones específicas:

Aplicaciones móviles gamificadas

Las aplicaciones móviles gamificadas representaron el tipo de intervención más frecuente (n=19, 42%), incluyendo plataformas como Duolingo, Kahoot, Quizizz, y aplicaciones desarrolladas específicamente para investigación. Estas aplicaciones típicamente incorporaban:

- Sistemas de puntos y niveles de progresión
- Insignias y logros desbloqueables
- Tablas de clasificación y competencias sociales

- Retroalimentación inmediata y adaptativa
- Personalización del contenido basada en el progreso individual

Plataformas web gamificadas

Las plataformas web gamificadas (n=12, 27%) ofrecían experiencias más complejas e inmersivas, frecuentemente integrando múltiples modalidades de aprendizaje. Estas plataformas se caracterizaban por:

- Mundos virtuales y narrativas envolventes
- Sistemas de avatares y customización de identidad
- Mecánicas de colaboración y trabajo en equipo
- Integración de contenido multimedia interactivo

Actividades presenciales gamificadas

Las actividades presenciales gamificadas (n=8, 18%) transformaron el aula tradicional mediante la incorporación de elementos lúdicos sin dependencia tecnológica. Estas intervenciones incluían:

- Juegos de roles y simulaciones comunicativas
- Sistemas de recompensas físicas y reconocimientos
- Competencias grupales y desafíos colaborativos
- Integración de elementos narrativos en el currículo



Realidad virtual y aumentada

Las tecnologías inmersivas (n=4, 9%) representaron el segmento más innovador pero menos explorado, ofreciendo experiencias de aprendizaje altamente envolventes mediante:

- Entornos virtuales tridimensionales para práctica comunicativa
- Simulaciones culturales y contextuales auténticas
- Interacciones multimodales y kinestésicas

Enfoques híbridos

Los enfoques híbridos (n=2, 4%) combinaron múltiples modalidades gamificadas, integrando tecnología digital con actividades presenciales para crear experiencias de aprendizaje más holísticas y flexibles.

4.4 EFECTIVIDAD DE LA GAMIFICACIÓN POR DIMENSIONES DE APRENDIZAJE

El análisis de efectividad se organizó según las principales dimensiones del aprendizaje de EFL, permitiendo una comprensión detallada de los dominios donde la gamificación demuestra mayor impacto.

4.4.1 ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO

La adquisición de vocabulario emergió como el dominio con evidencia más robusta de efectividad de la gamificación. De los 32 estudios que evaluaron vocabulario, 29 (91%) reportaron mejoras significativas en comparación con métodos tradicionales.

Hallazgos principales

- Mejoras promedio del 28% en retención de vocabulario a corto plazo (1-2 semanas)
- Mejoras promedio del 23% en retención a largo plazo (4-8 semanas)
- Incrementos del 35% en la transferencia de vocabulario a contextos nuevos
- Mejoras del 42% en la velocidad de recuperación lexical

Los elementos gamificados más efectivos para vocabulario incluyeron sistemas de repetición espaciada gamificada, microjuegos de asociación de palabras, y competencias de construcción de vocabulario.

4.4.2 MOTIVACIÓN Y *ENGAGEMENT*

La motivación estudiantil mostró mejoras consistentes y sustanciales en todos los estudios que la evaluaron (n=38, 100% reportaron efectos positivos). Los instrumentos de medición incluyeron escalas validadas de motivación intrínseca, observaciones de comportamiento en clase, y auto-reportes de engagement.

- Incrementos promedio del 31% en motivación intrínseca
- Mejoras del 28% en persistencia ante tareas desafiantes
- Incrementos del 45% en tiempo voluntario dedicado al aprendizaje
- Reducciones del 38% en tasas de abandono de cursos

4.4.3 HABILIDADES COMUNICATIVAS

Las habilidades comunicativas de *speaking* y *listening* mostraron mejoras moderadas pero consistentes. De los 23 estudios que evaluaron estas habilidades, 19 (83%) reportaron efectos positivos significativos.

- Mejoras del 18% en fluidez oral según evaluaciones estandarizadas
- Incrementos del 25% en precisión fonética
- Mejoras del 22% en comprensión auditiva
- Reducciones del 30% en ansiedad comunicativa

4.4.4 COMPETENCIA GRAMATICAL

La competencia gramatical mostró los efectos más variables, con 15 de 21 estudios (71%) reportando mejoras significativas. Los efectos fueron más pronunciados para gramática básica y estructuras frecuentes.

- Mejoras del 16% en precisión gramatical en tareas controladas
- Incrementos del 21% en uso apropiado de estructuras en contextos comunicativos
- Mejoras del 19% en auto-corrección gramatical

4.5 VARIABLES MODERADORAS

El análisis identificó varias variables que moderan significativamente la efectividad de las intervenciones gamificadas:

Edad y nivel educativo

La edad emergió como un moderador crítico, con patrones distintivos de efectividad:

- **Estudiantes de primaria (6-12 años):** Respuesta óptima a gamificación no tecnológica y elementos narrativos simples
- **Estudiantes de secundaria (13-17 años):** Mayor engagement con aplicaciones móviles y competencias sociales

- **Estudiantes universitarios (18-25 años):** Preferencia por plataformas complejas y autonomía en la personalización
- **Adultos (>25 años):** Enfoque en aplicaciones prácticas y objetivos claros de competencia profesional

Contexto cultural

Las diferencias culturales influyeron notablemente en la recepción y efectividad de elementos gamificados específicos:

- **Culturas individualistas:** Mayor respuesta a competencias individuales y logros personales
- **Culturas colectivistas:** Preferencia por mecánicas colaborativas y reconocimiento grupal
- **Culturas con alta distancia de poder:** Mejor aceptación de sistemas jerárquicos de progresión.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática proporcionan evidencia robusta sobre la efectividad de la gamificación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, revelando patrones complejos de impacto que varían según múltiples factores contextuales y metodológicos. La síntesis de 45 estudios con 5,646 participantes permite extraer conclusiones importantes tanto para la teoría educativa como para la práctica pedagógica.

Efectividad general de la gamificación

Los resultados confirman que la gamificación produce efectos positivos y estadísticamente significativos en múltiples dimensiones del aprendizaje de EFL. La convergencia de evidencia a través de diferentes poblaciones, contextos culturales, y metodologías de investigación fortalece la validez externa de estos hallazgos y sugiere que la gamificación

representa una estrategia pedagógica genuinamente efectiva en lugar de una moda educativa transitoria.

La efectividad diferencial observada entre dominios de aprendizaje revela patrones interesantes que pueden explicarse tanto desde perspectivas cognitivas como motivacionales. La superioridad de la gamificación en adquisición de vocabulario (91% de estudios con efectos positivos) versus competencia gramatical (71% de estudios con efectos positivos) sugiere que los elementos lúdicos son particularmente compatibles con procesos de aprendizaje que involucran memorización, asociación, y repetición espaciada.

Esta diferencia puede atribuirse a la naturaleza inherentemente discreta y cuantificable del vocabulario, que se alinea naturalmente con mecánicas de juego como colección de elementos, progresión numérica, y sistemas de recompensa inmediata. En contraste, la gramática involucra procesamiento más abstracto y relaciones sintácticas complejas que pueden requerir enfoques gamificados más sofisticados.

Mecanismos psicológicos subyacentes

Los hallazgos relacionados con motivación y engagement apoyan fuertemente las predicciones de la Teoría de la Autodeterminación. Los incrementos consistentes en motivación intrínseca (31% promedio) y la reducción sustancial en tasas de abandono (38%) sugieren que la gamificación efectivamente satisface las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia, y relacionalidad.

La autonomía se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para elegir rutas de aprendizaje, personalizar experiencias, y controlar el ritmo de progresión. La competencia se desarrolla mediante sistemas de progresión clara, retroalimentación inmediata, y desafíos adaptativos que mantienen el equilibrio óptimo entre dificultad y habilidad. La relacionalidad se fomenta a través de mecánicas sociales, competencias grupales, y la construcción de identidades compartidas dentro de comunidades de aprendizaje.

La reducción significativa en ansiedad comunicativa (30%) representa un hallazgo particularmente importante dado el papel que la ansiedad juega como barrera en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La gamificación parece crear un ‘espacio seguro’ psicológico

donde los errores son reenmarcados como oportunidades de aprendizaje en lugar de fracasos, reduciendo así el filtro afectivo que inhibe la adquisición lingüística.

Implicaciones del análisis de variables moderadoras

El análisis de variables moderadoras revela que la efectividad de la gamificación no es uniforme sino que depende críticamente de factores contextuales y individuales. Esta heterogeneidad de efectos tiene implicaciones importantes para el diseño e implementación de intervenciones gamificadas.

Las diferencias relacionadas con la edad sugieren que las preferencias y capacidades de procesamiento cognitivo evolucionan a lo largo del desarrollo, requiriendo adaptaciones específicas en el diseño de experiencias gamificadas. Los estudiantes más jóvenes responden mejor a narrativas simples y elementos visuales claros, mientras que los estudiantes mayores prefieren sistemas más complejos que ofrezcan mayor control y personalización.

Las diferencias culturales identificadas reflejan variaciones en valores, normas sociales, y estilos de aprendizaje preferidos. Estas diferencias tienen implicaciones críticas para la adaptación cultural de aplicaciones y plataformas gamificadas, sugiriendo que un enfoque ‘talla única’ puede no ser óptimo en contextos globales.

La relación curvilínea entre duración de intervención y efectividad sugiere la existencia de un ‘punto dulce’ temporal donde los beneficios motivacionales de la novedad se equilibran con el tiempo necesario para la consolidación del aprendizaje, antes de que se establezca la habituación.

Comparación con literatura existente

Los hallazgos de esta revisión son generalmente consistentes con metaanálisis previos en gamificación educativa (Hamari et al., 2014; Koivisto & Hamari, 2019), pero proporcionan especificidad adicional relevante para el contexto de EFL. La magnitud de los efectos observados (especialmente en vocabulario y motivación) es comparable o superior a los reportados en otras revisiones sistemáticas. Sin embargo, esta revisión identifica variabilidad sustancial en efectividad que no había sido claramente caracterizada en

literatura previa. Esta variabilidad subraya la importancia de considerar factores contextuales y de diseño específicos en lugar de asumir efectividad uniforme de la gamificación. La identificación de elementos gamificados específicamente efectivos para EFL (como sistemas de repetición espaciada gamificada y competencias de vocabulario) contribuye conocimiento nuevo que puede informar el desarrollo futuro de recursos educativos.

A pesar de los hallazgos prometedores, es importante reconocer limitaciones significativas que afectan la interpretación y aplicación de estos resultados expresadas en las limitaciones metodológicas en razón a que los estudios utilizaron instrumentos diversos para evaluar aprendizaje, limitando la comparabilidad directa; además existe una variabilidad en duración de seguimiento pues pocos estudios incluyen evaluaciones de retención a largo plazo (mayor a 6 meses). Además, podría existir una posible sobre-representación de estudios con resultados positivos.

6. CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática proporciona evidencia comprehensiva y robusta sobre la efectividad de la gamificación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, estableciendo una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en contextos educativos diversos.

Los resultados demuestran consistentemente que la gamificación produce efectos positivos significativos en múltiples dimensiones del aprendizaje de EFL. La adquisición de vocabulario emerge como el dominio con mayor beneficio (91% de estudios con efectos positivos, mejoras promedio del 23-35%), seguida por motivación y engagement (100% de estudios con efectos positivos, incrementos promedio del 31%), habilidades comunicativas (83% de estudios con efectos positivos, mejoras del 18-30%), y competencia gramatical (71% de estudios con efectos positivos, mejoras del 16-21%).

Los elementos gamificados más efectivos incluyen sistemas de progresión clara, retroalimentación inmediata, mecánicas de repetición espaciada, competencias sociales moderadas, y personalización adaptativa del contenido. La efectividad varía significativamente según variables moderadoras como edad (estudiantes de secundaria muestran mayor res-

puesta), duración de intervención (5-12 semanas resultan óptimas), y contexto cultural (culturas individualistas versus colectivistas requieren enfoques diferenciados).

Los hallazgos contribuyen significativamente a la comprensión teórica de los mecanismos psicológicos mediante los cuales la gamificación influye en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La evidencia apoya fuertemente las predicciones de la Teoría de la Autodeterminación, demostrando que los elementos gamificados efectivamente satisfacen las necesidades básicas de autonomía, competencia, y relacionalidad.

La investigación también valida la aplicabilidad de la Teoría del Flujo en contextos de EFL gamificado, particularmente en la reducción de ansiedad comunicativa y el incremento en tiempo voluntario dedicado al aprendizaje. Los hallazgos sugieren que la gamificación crea condiciones conducentes al estado de flujo mediante el balance dinámico entre desafío y habilidad.

Todo esto trae consigo implicaciones prácticas puesto de que la gamificación ha demostrado ser una metodología eficaz en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), al incorporar dinámicas lúdicas que incrementan la motivación y el compromiso estudiantil. Diversos estudios coinciden en que el uso de elementos como insignias, tablas de clasificación, narrativas inmersivas y sistemas de recompensas mejora significativamente la participación activa en clase y la retención de vocabulario. Esta estrategia pedagógica transforma el enfoque tradicional, generando entornos de aprendizaje más atractivos y personalizados.

Además, los efectos positivos de la gamificación en EFL se evidencian en múltiples dimensiones, incluyendo el desarrollo de habilidades comunicativas, la reducción de la ansiedad lingüística y el fortalecimiento del trabajo colaborativo. Investigaciones recientes reportan mejoras cuantificables en el rendimiento académico, con incrementos del 23-35 % en la retención de vocabulario y reducciones del 15-30 % en la ansiedad por el uso del idioma. Estos resultados sugieren que la gamificación no solo potencia el aprendizaje, sino que también contribuye al bienestar emocional del estudiante.

Con ello, se confirma que la eficacia de la gamificación varía según factores moderadores como la edad del estudiante, el contexto cultural, la duración de la intervención y el tipo

de tecnología utilizada. Las aplicaciones móviles gamificadas muestran mayor impacto en adolescentes y adultos jóvenes, mientras que las actividades lúdicas no tecnológicas resultan más efectivas en poblaciones infantiles. Por ello, el diseño gamificado debe adaptarse al perfil del estudiante y alinearse con objetivos pedagógicos específicos para maximizar su efectividad.

Esta revisión identifica varias áreas críticas que requieren investigación adicional para avanzar en la comprensión y aplicación de la gamificación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), entre ellas: estudios longitudinales con seguimientos superiores a 12 meses para evaluar la retención y transferencia a largo plazo; análisis de costos-beneficios que comparen la gamificación con metodologías tradicionales; investigaciones centradas en la equidad educativa, especialmente en poblaciones con acceso tecnológico limitado; desarrollo de marcos teóricos para la adaptación cultural sistemática de elementos gamificados; exploración del uso de inteligencia artificial para la personalización algorítmica de experiencias gamificadas; y estudios sobre efectos no intencionados, incluyendo los posibles impactos negativos de una implementación excesiva de la gamificación.

En glosa, la gamificación representa una evolución significativa en metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo oportunidades únicas para abordar desafíos perennes como motivación estudiantil, ansiedad comunicativa, y personalización del aprendizaje. Sin embargo, su implementación exitosa requiere comprensión sofisticada de principios de diseño de juegos, teorías de aprendizaje, y factores contextuales específicos. La evidencia presentada en esta revisión sugiere que la gamificación no debe verse como una panacea educativa sino como una herramienta poderosa que, cuando se implementa *thoughtfully* y se adapta apropiadamente a contextos específicos, puede mejorar significativamente los resultados de aprendizaje de EFL.

El futuro de la educación EFL probablemente involucrará integración creciente de elementos gamificados, requiriendo que educadores, investigadores, y desarrolladores tecnológicos colaboren para crear experiencias de aprendizaje que sean tanto educativamente efectivas como inherentemente motivadoras. Esta revisión proporciona una foundation basada en evidencia para esa colaboración futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Cruz, P. J., & Álvarez Guayara, C. J. (2021). A serious game to learn English: The case of bethe1challenge. *Computers & Education*, 166, 104166.
- Ali, M., Rahman, S., & Hassan, M. (2025). The application of game-based learning in Saudi English language classrooms. *International Journal of Game-Based Learning*, 15(1), 1-15.
- Amnouychokanant, P. (2025). Reducing anxiety among EFL learners through gamification: An empirical study of instructional impact. *Language Teaching Research*, 29(2), 234-251.
- Annamalai, N., Schofield, M., & Khoo, Y. Y. (2022). Investigation of Malaysian ESL students' learning experience of smartphone applications for English language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 567-589.
- Basthomi, Y., Khoirotunnisa, U., & Febriyanti, R. H. (2025). Gamifying English proficiency: A needs analysis for EFL student course design. *Online Learning*, 29(2), 245-268.
- Cancino, M., & Viguera, D. (2024). The impact of a gamified approach on vocabulary learning and vocabulary self-efficacy: Evidence from a Chilean primary EFL school. *ReCALL*, 36(1), 33-43.
- Chen, M., & Zhao, L. (2022). Understanding Chinese EFL learners' acceptance of gamified vocabulary learning apps: An integration of UTAUT and flow theory. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1891-1919.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining 'gamification'. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9-15). ACM.
- Güzel, S., & Yılmaz, R. (2025). The impact of gamified modules on EFL learners' L2 motivational self system. *Language Learning & Technology*, 29(1), 45-67.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025-3034). IEEE.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A formal approach to game design and game research. In *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI* (pp. 1-5). AAAI Press.
- Idris, H., Mohd Said, M. N. H., & Tan, K. H. (2020). Game-based learning platform and its effects on present tense mastery: Evidence from an ESL classroom. *International Journal of Instruction*, 13(4), 13-28.
- Koivisto, J., & Hamari, J. (2019). The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International Journal of Information Management*, 45, 191-210.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Liman Kaban, A. (2021). Gamified e-reading experiences and their impact on reading comprehension and attitude in EFL classes. *Computer Assisted Language Learning*, 34(8), 1011-1037.
- Luo, Z. (2024). Factors contributing to teachers' acceptance intention to gamified EFL tools: A scale development study. *Educational Technology Research and Development*, 72(3), 458-481.

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535.
- Pham, H. T. (2023). The impact of gamified learning using Quizizz on ESL learners' grammar achievement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(2), 123-136.
- Roseni, A., & Muho, A. (2024). Impact of gamification and interactive language learning platforms on engagement and proficiency in English language education. *Journal of Education Culture and Society*, 15(1), 205-218.
- Spathopoulou, F., & Pitychoutis, A. (2024). Teachers' attitudes on gamification: The Greek EFL context. *International Journal of Education and Practice*, 12(2), 62-70.
- Syifa, A. M., Musyahda, L., & Segoh, D. (2024). Systematic literature review: DOGBL in enhancing EFL students' motivation. *Journal of Education and Learning*, 18(2), 544-552.
- Temel, S., & Cesur, K. (2024). The effect of gamification with Web 2.0 tools on EFL learners' motivation and academic achievement in vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 37(4), 789-812.
- Tsai, M. N. (2024). Leveraging gamification to enhance motivation and engagement among EFL learners. *Language Learning & Technology*, 28(1), 89-107.
- Waluyo, B., & Tran, L. Q. (2023). Implementing gamified vocabulary learning in asynchronous mode: Impact on EFL students' learning outcome and motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 36(7), 1456-1478.
- Yacob, N. S., Mohd Yunus, M., & Hashim, H. (2022). Gamifying ESL classrooms through gamified teaching and learning. *Sustainability*, 14(21), 14013.

Estilo de liderazgo transformacional y gestión pedagógica docente en estudiantes de educación de la UNASAM-2023

Timoteo Raúl Huerta Berríos

RESUMEN

Objetivo: Determinar la relación existente entre el estilo de liderazgo transformacional del docente y la gestión pedagógica en aula, según la percepción de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNASAM durante el periodo 2022–2023. **Métodos:** Se desarrolló una investigación de tipo básica, con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo-correlacional y diseño no experimental de tipo transeccional. La muestra estuvo conformada por 112 estudiantes seleccionados de manera probabilística. Se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento tipo cuestionario para ambas variables, validados por juicio de expertos y con alta confiabilidad (α de Cronbach = 0.88 y 0.82). El procesamiento de datos se realizó con el software estadístico SPSS versión 26, aplicando la prueba de correlación de Pearson. **Resultados:** Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r = 0.7196$ y un nivel de significancia $p = 0.000 (< 0.05)$, evidenciando una correlación positiva directa y significativa entre ambas variables. **Conclusiones:** El liderazgo transformacional docente influye de manera positiva en la gestión pedagógica universitaria, fortaleciendo la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo. Se recomienda promover la formación docente basada en liderazgo pedagógico transformador para consolidar la calidad educativa en la UNASAM.

Palabras clave: liderazgo transformacional, gestión pedagógica, educación universitaria, docencia, UNASAM.

ABSTRACT

Objective: To determine the relationship between transformational leadership style and pedagogical management in the classroom, according to the perception of students from the UNASAM School of Education during the 2022–2023 period. **Methods:** The study followed a basic, quantitative, descriptive-correlational, non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 112 students selected probabilistically. A validated questionnaire (expert judgment and Cronbach's $\alpha = 0.88$ and 0.82) was used to collect data, analyzed with SPSS 26 through Pearson's correlation test. **Results:** A correlation coefficient of $r = 0.7196$ and $p = 0.000$ (< 0.05) was obtained, indicating a positive and significant relationship between the variables. **Conclusions:** Transformational leadership positively influences pedagogical management, reinforcing lesson planning, execution, and evaluation. It is recommended to promote teacher training focused on transformational leadership to strengthen educational quality at UNASAM.

Keywords: transformational leadership, pedagogical management, higher education, teaching, UNASAM.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, las universidades enfrentan el desafío de formar profesionales competentes, críticos e innovadores. En este proceso, el docente universitario cumple un rol estratégico como líder pedagógico, responsable de guiar y transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. El liderazgo transformacional se considera un modelo eficaz para promover el cambio educativo, inspirar confianza y fomentar la autonomía estudiantil (Bass & Avolio, 1994; Burns, 1978). Por su parte, la gestión pedagógica comprende la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo con criterios de calidad, pertinencia e innovación (Pozner, 2007; Calvo, 2006). Ante esta realidad, la presente investigación busca determinar la relación entre el liderazgo transformacional del docente y su gestión pedagógica en la Escuela Profesional de Educación de la UNASAM, contribuyendo a la mejora de la calidad universitaria y al fortalecimiento de la formación docente.

2. METODOLOGÍA

La investigación fue de tipo básica, con enfoque cuantitativo, nivel descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte transeccional (Hernández & Mendoza, 2018). La población estuvo conformada por 488 estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la UNASAM, y la muestra fue de 112 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico. Se aplicó la técnica de encuesta y un cuestionario tipo Likert, validado por juicio de expertos en educación y estadística. La confiabilidad del instrumento fue alta, con α de Cronbach = 0.88 (liderazgo transformacional) y 0.82 (gestión pedagógica). El análisis estadístico se realizó mediante el programa SPSS versión 26, aplicando la prueba de correlación de Pearson con un nivel de significancia de 0.05.

3. RESULTADOS

Los resultados mostraron un coeficiente de correlación de Pearson de $r = 0.7196$, con $p = 0.000 (< 0.05)$, lo que indica una relación positiva y significativa entre ambas variables. Al analizar las dimensiones específicas, se obtuvo también una relación significativa entre el liderazgo transformacional y la planificación pedagógica ($r = 0.68$), la ejecución pedagógica ($r = 0.70$) y la evaluación pedagógica ($r = 0.66$). Estos valores confirman que un estilo de liderazgo docente basado en la influencia idealizada, la motivación inspiradora y la estimulación intelectual impacta directamente en el desempeño pedagógico y la eficacia educativa universitaria.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos concuerdan con investigaciones previas que evidencian una estrecha relación entre liderazgo transformacional y desempeño docente (Ramírez, 2016; Córdor, 2020; Vega et al., 2023). Ello demuestra que los docentes que inspiran, orientan y fomentan la autonomía promueven entornos de aprendizaje más efectivos y participativos. En la UNASAM, la gestión pedagógica se ve fortalecida cuando el docente asume un liderazgo transformador, capaz de integrar la planificación estratégica, la ejecución reflexiva y la evaluación formativa.

5. CONCLUSIONES

1. Existe una relación positiva y significativa entre el liderazgo transformacional del docente y la gestión pedagógica en aula en la UNASAM ($r = 0.7196$, $p < 0.05$).
2. El liderazgo transformacional incide directamente en las dimensiones de planificación, ejecución y evaluación pedagógica, optimizando la calidad del proceso educativo.
3. Se recomienda fortalecer la formación continua de los docentes universitarios mediante programas que promuevan liderazgo transformacional, gestión innovadora y trabajo colaborativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Calvo, M. (2006). *Gestión pedagógica y calidad educativa*. Editorial Trillas.
- Cóndor, A. (2020). *Liderazgo directivo y gestión pedagógica en aula en Huancayo*. Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Guarín, J. (2014). *Liderazgo transformacional en docentes universitarios según percepción estudiantil*. Universidad de Medellín.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Pozner, P. (2007). *Gestión educativa y liderazgo escolar*. UNESCO-OREALC.

Ramírez, R. (2016). Liderazgo transformacional y desempeño docente. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vega, D., Olivos, J., & Domínguez, M. (2023). Liderazgo y desempeño docente desde la percepción estudiantil. Universidad Privada de Huaraz.



Evaluación de la expresión oral en el aula

Alex Rosales Beas

RESUMEN

La evaluación de la expresión oral en el aula universitaria constituye un proceso esencial para el desarrollo de competencias comunicativas integrales. La oralidad, entendida como una práctica social compleja que articula componentes lingüísticos, discursivos, paralingüísticos, no verbales, argumentativos y socioemocionales, requiere enfoques evaluativos que reconozcan dicha multidimensionalidad. Este trabajo expone los fundamentos conceptuales de la expresión oral, revisa los principales modelos de evaluación —competencia comunicativa, evaluación auténtica, enfoque formativo, rúbricas analíticas y perspectiva sociocultural— y describe las dimensiones clave que intervienen en el desempeño oral. Asimismo, se detallan los elementos del diseño evaluativo, incluyendo la formulación de objetivos, criterios de desempeño, instrumentos, rúbricas y procedimientos para asegurar la fiabilidad. Finalmente, se analizan prácticas de aula que favorecen una evaluación auténtica mediante estrategias de interacción, técnicas de recolección de muestras orales y adaptaciones para contextos de diversidad lingüística. El estudio destaca la importancia de implementar sistemas de evaluación transparentes, formativos y coherentes con las demandas actuales de la educación superior.

Palabras clave: evaluación de la oralidad, expresión oral, rúbricas, competencia comunicativa, educación superior.

ABSTRACT

Oral expression assessment in university classrooms is essential for the development of comprehensive communicative competencies. Orality, understood as a complex social practice that integrates linguistic, discursive, paralinguistic, non-verbal, argumentative, and socio-emotional components, requires evaluative approaches that acknowledge its multidimensional nature. This paper presents the conceptual foundations of oral expression, reviews key assessment models—communicative competence, authentic assessment, formative assessment, analytical rubrics, and sociocultural perspectives—and identifies the main dimensions that shape oral performance. It also outlines the design of oral assessment, including objectives, performance criteria, instruments, rubrics, and procedures that ensure reliability. Additionally, it examines classroom practices that promote authentic assessment through interaction strategies, techniques for collecting oral samples, and adaptations for linguistically diverse contexts. The study underscores the need for transparent, formative, and contextually relevant assessment systems aligned with the current demands of higher education.

Keywords: oral assessment, oral expression, rubrics, communicative competence, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La expresión oral constituye una competencia fundamental en la formación universitaria, pues permite a los estudiantes comunicar ideas con claridad, argumentar con solvencia y desarrollar una presencia discursiva efectiva en distintos contextos académicos y profesionales. En un mundo cada vez más interconectado, la habilidad para hablar frente a otros se ha convertido en un indicador clave de desempeño comunicativo y, por ende, en un objeto de evaluación sistemática dentro del aula. Como sostiene Cassany (2021), la oralidad es «una práctica social que se construye en interacción y que exige tanto dominio lingüístico como conciencia discursiva», lo que implica que su evaluación debe considerar la complejidad de los procesos comunicativos implicados.

En el ámbito de la educación superior, evaluar la expresión oral no solo permite medir el logro de competencias comunicativas, sino también orientar el aprendizaje mediante retroalimentación formativa. Hymes (1972) introdujo el concepto de *competencia comunicativa* para explicar que el acto de hablar no se reduce a la corrección lingüística, sino que involucra el uso adecuado del lenguaje en situaciones reales. Desde esta perspectiva, la evaluación oral debe atender dimensiones como la adecuación, la coherencia, la fluidez, la interacción y el uso estratégico del discurso.

Diversos estudios recientes han destacado la importancia de la evaluación formativa en el desarrollo de la competencia oral. Para Jorquera y Montecinos (2020), los instrumentos evaluativos deben permitir que los estudiantes comprendan los criterios de desempeño y participen activamente en la autoevaluación y coevaluación, elementos que favorecen un aprendizaje más consciente y autorregulado. Asimismo, autores como Vásquez y Hinostroza (2022) subrayan que una evaluación oral bien diseñada contribuye a reducir la ansiedad comunicativa, pues brinda seguridad sobre las expectativas pedagógicas y favorece un ambiente de apoyo durante la presentación oral.

A pesar de su relevancia, numerosos docentes aún enfrentan dificultades al evaluar la expresión oral, ya sea por la falta de instrumentos claros, la subjetividad en la valoración o la escasa capacitación en estrategias de retroalimentación efectiva. Este escenario evidencia la necesidad de repensar los enfoques evaluativos, integrando métodos más justos, transparentes y alineados con las competencias comunicativas del siglo XXI. En esta línea, estudios de observación y análisis de desempeño, así como el uso de rúbricas multidimensionales, se han reconocido como herramientas que aumentan la confiabilidad y validez de las evaluaciones orales (Brookhart, 2018; Andrade, 2019).

En suma, la evaluación de la expresión oral en el aula constituye un proceso complejo, pero esencial para la formación académica y personal de los estudiantes. Comprender sus fundamentos, desafíos y posibilidades permitirá a los docentes diseñar prácticas evaluativas más pertinentes, formativas y coherentes con las demandas actuales de la educación superior.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTOS CLAVE DE LA EXPRESIÓN ORAL

La expresión oral se entiende como la capacidad de producir mensajes verbales coherentes, pertinentes y eficaces en contextos comunicativos específicos. Según Hymes (1972), esta habilidad forma parte de la *competencia comunicativa*, entendida como el conjunto de conocimientos y destrezas que permiten a un hablante usar el lenguaje de manera adecuada a la situación. Este concepto amplía la visión tradicional de la competencia lingüística al incluir factores socioculturales, pragmáticos y discursivos.

De acuerdo con Cassany (2021), hablar supone no solo dominar estructuras lingüísticas, sino también gestionar el discurso, interactuar con otros y adaptar el mensaje a la audiencia. Desde esta perspectiva, la oralidad es una práctica social situada que exige un equilibrio entre claridad conceptual, organización discursiva y expresividad.

Asimismo, autores como Brown (2015) sostienen que la expresión oral implica procesos cognitivos complejos, como la planificación del mensaje, la selección léxica, la estructuración sintáctica y el monitoreo permanente del discurso. En el contexto educativo, estas habilidades se desarrollan mediante actividades que favorecen la participación, la autoexpresión y la reflexión sobre el propio desempeño comunicativo.

Además, la expresión oral no puede desvincularse de la comunicación no verbal. Mehrabian (2008) afirma que los elementos no verbales —gestos, postura corporal, miradas y prosodia— influyen significativamente en la efectividad del mensaje. Por ello, su evaluación debe considerar un enfoque integral que contemple tanto los aspectos verbales como los paralingüísticos.

2.2. MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ORAL

La evaluación de la expresión oral ha sido abordada desde distintos modelos teóricos que buscan asegurar criterios claros, validez y confiabilidad.

a) Modelo de competencia comunicativa

Basado en Hymes (1972) y ampliado por Canale y Swain (1980), este modelo propone evaluar la oralidad atendiendo cuatro componentes: gramática, sociolingüística, discursiva y estratégica. Es uno de los modelos más influyentes en evaluaciones de idiomas y presentaciones académicas, pues integra aspectos formales y contextuales del discurso.

b) Evaluación auténtica o basada en desempeño

O'Malley y Pierce (1996) sostienen que la competencia oral debe evaluarse en situaciones reales o simuladas que representen el uso funcional del lenguaje. Las tareas incluyen exposiciones, debates, dramatizaciones y análisis de casos, lo que permite observar cómo el estudiante articula sus habilidades en contextos significativos.

c) Enfoque de evaluación formativa

Brookhart (2018) plantea que la evaluación oral debe centrarse en el aprendizaje continuo. La retroalimentación oportuna, la autoevaluación y la coevaluación son elementos clave para desarrollar la metacognición del estudiante y favorecer una mejora progresiva del desempeño.

d) Modelo de rúbricas analíticas

Andrade (2019) señala que las rúbricas analíticas permiten valorar dimensiones específicas de la oralidad, como estructura, contenido, fluidez, entonación, contacto visual y control del nerviosismo. Este modelo aporta mayor transparencia y reduce la subjetividad docente.

e) Modelo sociocultural

Desde la perspectiva de Mercer (2010), la oralidad debe evaluarse como un proceso interactivo construido socialmente. Se valora la capacidad del estudiante para dialogar, argumentar, negociar significados y construir conocimiento de manera colaborativa.

En conjunto, estos modelos permiten diseñar sistemas evaluativos más equilibrados, atendiendo la complejidad multidimensional del acto comunicativo.

2.3. DIMENSIONES DE LA EXPRESIÓN ORAL

La literatura especializada identifica diversas dimensiones que deben considerarse para evaluar la expresión oral de manera integral. Entre las más ampliamente reconocidas se encuentran:

a) Dimensión lingüística

Incluye aspectos como la corrección gramatical, la amplitud léxica y la precisión semántica. Brown (2015) señala que esta dimensión evalúa el dominio del sistema lingüístico y su adecuación al propósito comunicativo.

b) Dimensión discursiva

Se refiere a la capacidad de organizar el discurso de forma coherente y cohesionada. Halliday y Hasan (2014) destacan la importancia de elementos cohesionadores como conectores, referente claro, progresión temática y estructura lógica del mensaje.

c) Dimensión paralingüística

Abarca el manejo de la entonación, el ritmo, la fluidez, las pausas y la proyección vocal. Según Gil (2018), estos elementos contribuyen a transmitir emociones, enfatizar ideas y mantener la atención del público.

d) Dimensión no verbal

Mehrabian (2008) afirma que la postura, los gestos, el contacto visual y el movimiento corporal influyen en la percepción del mensaje y complementan el sentido del lenguaje verbal. Su evaluación resulta indispensable en presentaciones académicas o exposiciones públicas.

e) Dimensión argumentativa

Toulmin (2003) sostiene que la calidad del discurso oral académico depende de la solidez de la argumentación, definida por la articulación de afirmaciones, evidencias, garantías y conclusiones pertinentes.

f) Dimensión emocional y actitudinal

La expresión oral implica gestionar emociones como el nerviosismo y la ansiedad. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) describen la *ansiedad comunicativa* como un factor que afecta la fluidez y seguridad del estudiante. Esta dimensión incluye el manejo del estrés, la disposición a participar y la confianza en sí mismo.

g) Dimensión interactiva

Merced (Mercer, 2010) enfatiza la importancia de la interacción en situaciones dialógicas: turnos conversacionales, escucha activa, reformulación y construcción compartida del significado.

Estas dimensiones permiten evaluar la expresión oral como una habilidad multifacética, articulando elementos lingüísticos, comunicacionales, emocionales y sociales que influyen en la calidad del desempeño.

3. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

El diseño de la evaluación de la expresión oral implica la planificación sistemática de objetivos, criterios, instrumentos y procedimientos que permitan valorar con validez y confiabilidad el desempeño comunicativo de los estudiantes. Para Brookhart (2018), un sistema evaluativo eficaz es aquel que articula propósitos formativos y sumativos a partir de criterios claros y observables, facilitando tanto la retroalimentación como el aprendizaje continuo.

3.1. OBJETIVOS Y CRITERIOS DE DESEMPEÑO

Los objetivos de evaluación constituyen la base del diseño evaluativo, pues orientan qué dimensiones de la expresión oral deben ser observadas y valoradas. Según Andrade (2019), los objetivos deben ser específicos, medibles y alineados con las competencias comunicativas que se pretende desarrollar en el aula. En educación superior, estos objetivos suelen centrarse en aspectos como la capacidad argumentativa, la coherencia discursiva, la fluidez en la exposición, la comunicación no verbal y la capacidad de adaptación a diferentes audiencias.

A partir de estos objetivos, los criterios de desempeño describen de manera clara qué se espera del estudiante durante una presentación o interacción oral. Hattie y Timperley (2007) sostienen que la explicitación de criterios favorece la transparencia evaluativa y reduce la ansiedad, pues los estudiantes comprenden de antemano el estándar de calidad requerido. Los criterios de desempeño suelen estructurarse en dimensiones como:

- Contenido y organización (coherencia y claridad del mensaje).
- Dominio lingüístico (léxico, precisión gramatical).
- Fluidez y manejo de la voz (pausas, ritmo, entonación).
- Comunicación no verbal (postura, contacto visual, gestos).
- Argumentación y pensamiento crítico (evidencias, razonamientos).
- Interacción en escenarios de diálogo o debate.

Estos criterios se convierten en la base para la construcción de rúbricas y escalas que permitan evaluar el desempeño de forma justa y estandarizada.

3.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación traducen los criterios en herramientas concretas para recolectar evidencia del desempeño oral. O'Malley y Pierce (1996) indican que la evaluación auténtica requiere instrumentos que capturen la complejidad del acto comunicativo en situaciones reales. Los más utilizados en la evaluación oral incluyen:

- Rúbricas analíticas y rúbricas holísticas, que permiten valorar múltiples dimensiones del discurso.
- Listas de cotejo, orientadas a verificar la presencia o ausencia de comportamientos comunicativos clave.
- Guías de observación, especialmente útiles en actividades grupales o interactivas.
- Registros anecdóticos para documentar desempeños particulares.
- Portafolios orales, que integran grabaciones de audio o video y reflexiones del estudiante.
- Autoevaluaciones y coevaluaciones, que fomentan el desarrollo metacognitivo y participativo (Topping, 2018).

De acuerdo con Jones (2020), los instrumentos que incorporan recursos audiovisuales —como grabaciones— favorecen la autoevaluación y permiten al estudiante observar su propio discurso desde una perspectiva crítica.

3.3. ESCALAS Y RÚBRICAS

Las rúbricas son instrumentos fundamentales para garantizar la claridad y objetividad en la evaluación de la expresión oral. Según Brookhart (2018), las rúbricas analíticas permiten desglosar el desempeño en dimensiones específicas, lo que facilita una retroalimentación más precisa. Por su parte, Andrade (2019) argumenta que las rúbricas incre-

mentan la consistencia evaluativa entre diferentes docentes y favorecen la comprensión del estándar por parte del estudiante.

Las rúbricas analíticas establecen niveles de desempeño diferenciados (por ejemplo, excelente, logrado, en proceso, inicial), cada uno con descriptores que indican comportamientos comunicativos observables. Estas rúbricas suelen integrar dimensiones como:

- Organización del discurso.
- Adecuación del contenido.
- Precisión lingüística.
- Manejo de voz y prosodia.
- Uso de comunicación no verbal.
- Argumentación y pensamiento crítico.

Las rúbricas holísticas, en cambio, valoran el desempeño global sin subdividir en dimensiones. Aunque son útiles para evaluaciones rápidas, presentan menor utilidad formativa (Sadler, 2009).

Asimismo, las escalas de estimación permiten asignar puntajes numéricos según el grado de logro, siendo útiles para estudios de correlación o análisis cuantitativo del desempeño (Mertler, 2014).

3.4. PROCEDIMIENTO DE CALIFICACIÓN Y FIABILIDAD

El procedimiento de calificación define la manera en que se asignan puntuaciones, se documentan evidencias y se asegura la fiabilidad del proceso. La fiabilidad, según McMillan (2018), se refiere al grado de consistencia de los resultados entre diferentes evaluadores o en diferentes momentos.

Para garantizar la fiabilidad en la evaluación de la expresión oral, se suelen considerar las siguientes estrategias:

a) Capacitación de los evaluadores

Brookhart (2018) enfatiza la importancia de capacitar a los docentes en el uso de rúbricas y escalas, pues la interpretación inconsistente es una de las principales causas de baja fiabilidad.

b) Doble calificación

La participación de dos evaluadores en presentaciones clave aumenta la consistencia interevaluador. Topping (2018) indica que esta práctica reduce sesgos y mejora la precisión del puntaje.

c) Uso de grabaciones

Las grabaciones permiten revisar el desempeño las veces que sea necesario y favorecen la discusión entre evaluadores para alcanzar acuerdos (Jones, 2020).

d) Calificación anónima

Cuando el formato lo permite, la anonimización de los trabajos puede reducir sesgos personales o afectivos (Sadler, 2009).

e) Verificación de puntuaciones

McMillan (2018) sugiere aplicar análisis estadísticos básicos (como coeficiente de consistencia interna o correlación interevaluador) para validar la estabilidad de los instrumentos.

El procedimiento de calificación debe además integrarse con un sistema de retroalimentación descriptiva, la cual, según Hattie y Timperley (2007), es uno de los principales motores del aprendizaje significativo.

4. PRÁCTICAS DE AULA PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL

La evaluación de la expresión oral en el aula demanda un conjunto de prácticas pedagógicas que permitan observar, registrar y analizar cómo los estudiantes emplean el lenguaje para comunicarse en contextos reales. De acuerdo con Cassany (2014), la oralidad no debe entenderse como una habilidad aislada, sino como un proceso situado que involucra a los interlocutores, el propósito comunicativo y las condiciones sociales del aula. En esa línea, las prácticas de evaluación deben centrarse en evidencias auténticas del desempeño oral, privilegiando actividades contextualizadas, colaborativas y dialogadas.

Asimismo, autores como Luoma (2004) y González (2022) coinciden en que la evaluación de la oralidad debe responder a criterios explícitos relacionados con la coherencia, fluidez, adecuación pragmática y recursos paralingüísticos. Para ello, el docente requiere estrategias que permitan observar interacciones naturales, recopilar muestras representativas y atender a la diversidad lingüística del grupo.

4.1. ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA

Las estrategias de interacción oral constituyen un componente esencial para generar situaciones ricas en comunicación que permitan una evaluación auténtica. Según Walsh (2011), la calidad de la interacción docente–estudiante determina el nivel de aprendizaje lingüístico y la participación activa. Por ello, el profesor debe propiciar un “espacio comunicativo ampliado” que favorezca turnos de habla más extensos, negociación de significado y construcción conjunta del discurso.

Entre las estrategias más empleadas se encuentran:

a) **Discusiones guiadas**

Favorecen la expresión de opiniones, la argumentación y la escucha activa. Alexander (2017) sostiene que el diálogo estructurado promueve la construcción de conocimiento compartido y revela la competencia comunicativa real del estudiante.

b) Aprendizaje cooperativo oral

Grupos pequeños con roles rotativos permiten que todos los estudiantes hablen, negocien y produzcan lenguaje significativo. Johnson y Johnson (2019) afirman que la cooperación incrementa la competencia comunicativa y reduce la ansiedad durante la producción oral.

c) Simulaciones y dramatizaciones

Estas actividades recrean situaciones reales y permiten observar el uso estratégico del lenguaje. Para Luoma (2004), la simulación es un instrumento valioso para evaluar la adecuación sociopragmática y la espontaneidad.

d) Preguntas abiertas del docente

Walsh (2011) indica que las preguntas abiertas amplían el tiempo de respuesta y permiten evaluar la capacidad del estudiante para organizar ideas y sostener un discurso.

Estas estrategias favorecen el flujo comunicativo y brindan oportunidades suficientes para evaluar dimensiones de la expresión oral como coherencia, cohesión, fluidez, interacción y manejo de recursos no verbales.

4.2. TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN DE MUESTRAS ORALES

La obtención de muestras orales es indispensable para realizar una evaluación justa, sistemática y revisable. Luoma (2004) identifica que la evaluación de la oralidad debe apoyarse en registros permanentes que permitan analizar el desempeño del estudiante desde criterios claros y comparables. Entre las técnicas más empleadas se encuentran:

a) Grabaciones de audio y video

Permiten revisar detenidamente la producción oral y observar aspectos que suelen pasarse por alto en la interacción en vivo, como los gestos, pausas y entonación. Según Es-

cobar y Hato (2020), las grabaciones facilitan el análisis posterior y la retroalimentación detallada.

b) Portafolios orales

Esta técnica consiste en compilar diversas muestras orales del estudiante a lo largo de un periodo. Hamp-Lyons y Condon (2018) destacan que el portafolio ofrece una visión holística del progreso y permite triangulación con autoevaluaciones y coevaluaciones.

c) Notas de observación estructuradas

El docente registra comportamientos lingüísticos específicos mediante listas de cotejo o rúbricas. Brookhart (2013) afirma que las rúbricas criteriosales reducen la subjetividad y orientan la retroalimentación formativa.

d) Autoevaluaciones y coevaluaciones grabadas

Fomentan la reflexión sobre el propio desempeño oral. Andrade (2019) señala que cuando los estudiantes evalúan sus muestras, desarrollan metacognición y conciencia pragmática. Estas técnicas permiten disponer de evidencia objetiva y confiable para determinar el nivel de competencia oral del estudiante.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y MEJORA PEDAGÓGICA

El análisis de los resultados de la evaluación de la expresión oral constituye un proceso clave para la toma de decisiones pedagógicas informadas. Según Stiggins (2017), la evaluación solo adquiere sentido formativo cuando los datos se convierten en información comprensible que permita mejorar el aprendizaje. En el caso de la expresión oral, esto implica examinar patrones de desempeño, identificar dificultades en dimensiones como la fluidez, la coherencia, la prosodia o la interacción, y determinar qué prácticas docentes favorecen u obstaculizan el desarrollo de la competencia comunicativa.

Asimismo, Black y Wiliam (2018) sostienen que el análisis sistemático de los resultados posibilita ajustar las estrategias de enseñanza y diseñar intervenciones oportunas. El

docente, en tanto investigador de su propia práctica, debe interpretar datos cualitativos y cuantitativos de manera integrada, reconociendo que la oralidad es un fenómeno complejo, situado y dependiente del contexto social de aula.

5.1. INTERPRETACIÓN DE DATOS DE EVALUACIÓN

Interpretar adecuadamente los datos de la evaluación oral es fundamental para comprender el nivel de competencia de los estudiantes y planificar acciones de mejora. Para Brookhart (2013), la interpretación debe basarse en criterios claros, coherentes y alineados con los indicadores de desempeño. Esto implica analizar no solo la calificación final, sino también los descriptores de rúbricas, los registros de observación y las muestras audiovisuales.

En el análisis cuantitativo, es importante observar tendencias: puntajes recurrentemente bajos en fluidez o pronunciación pueden evidenciar la necesidad de actividades de práctica intensiva. Por otro lado, los datos cualitativos —como transcripciones, comentarios del docente, autoevaluaciones y percepciones estudiantiles— permiten una comprensión más profunda de los procesos. Stake (2010) recuerda que comprender el significado detrás del desempeño es tan importante como medirlo.

La triangulación de datos, como plantean Flick (2018) y Johnson (2019), fortalece la validez de los resultados, ya que integra diversas fuentes y perspectivas. En el ámbito de la expresión oral, esta triangulación puede incluir grabaciones, rúbricas, entrevistas breves y registros anecdóticos del comportamiento comunicativo del estudiante.

5.2. RETROALIMENTACIÓN EFECTIVA

La retroalimentación es un componente decisivo para mejorar el desempeño oral. Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación efectiva debe responder a tres preguntas: *¿hacia dónde voy?* *¿cómo voy?* y *¿qué sigue?*. En la expresión oral, esto implica ofrecer comentarios claros, oportunos y orientados a la acción, que ayuden al estudiante a reconocer sus fortalezas y áreas de mejora.

Entre las características de una retroalimentación efectiva se encuentran:

a) Especificidad

Brookhart (2017) menciona que los comentarios deben centrarse en comportamientos observables (“mantén el contacto visual”, “organiza tus ideas en tres puntos”), evitando juicios vagos.

b) Carácter formativo

Sadler (2010) afirma que la retroalimentación debe permitir que el estudiante comprenda el criterio de calidad y se acerque progresivamente a él.

c) Equilibrio emocional

La evaluación oral suele generar ansiedad. Por ello, Cottrell (2015) indica que los comentarios deben formularse con sensibilidad, fortaleciendo la autoconfianza para futuras participaciones.

d) Enfoque dialógico

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) destacan el valor de una retroalimentación bidireccional, donde el estudiante participa, pregunta, reformula y establece metas. En el aula, la retroalimentación puede adoptar distintas modalidades: comentarios verbales inmediatos durante actividades orales, devoluciones grabadas en audio o video, anotaciones sobre transcripciones y sesiones de metarreflexión individual o grupal.

5.3. PLANES DE MEJORA Y SEGUIMIENTO

El diseño de planes de mejora y seguimiento es la fase final del proceso evaluativo, donde los datos analizados y la retroalimentación se transforman en acciones pedagógicas concretas. Para Fullan (2021), la mejora educativa sostenible se produce cuando el docente establece metas claras, monitorea avances y ajusta estrategias según las necesidades emergentes.

Un plan de mejora para la expresión oral debe incluir:

a) Objetivos específicos y medibles

Por ejemplo, “incrementar la fluidez en presentaciones de 2 minutos” o “mejorar la articulación y el ritmo en exposiciones académicas”. Según Marzano (2017), los objetivos deben ser alcanzables y alinearse con los criterios de evaluación.

b) Actividades diferenciadas

No todos los estudiantes requieren el mismo tipo de apoyo. Tomlinson (2014) señala que la diferenciación pedagógica permite adaptar tareas, materiales y tiempos según el nivel de competencia oral.

c) Seguimiento continuo

El docente debe registrar el progreso mediante mini rúbricas, grabaciones periódicas o diarios de aprendizaje oral. Para Danielson (2013), el seguimiento convierte la evaluación en un ciclo continuo de reflexión y acción.

d) Evaluación del impacto

Al finalizar el periodo, se revisan las mejoras y se identifican retos pendientes. Hattie (2020) destaca que los docentes deben analizar qué estrategias tuvieron mayor efecto y replicarlas. Estos planes no solo fortalecen la competencia comunicativa, sino que instalan una cultura de mejora continua en el aula, articulando evaluación, retroalimentación y acción pedagógica.

CONCLUSIÓN

La evaluación de la expresión oral en contextos educativos constituye un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, no solo como hablantes competentes, sino también como participantes activos en comunidades académicas y sociales. A lo largo de este trabajo se ha evidenciado que la oralidad es un constructo multidimensional que abarca aspectos lingüísticos, paralingüísticos, socioculturales y cognitivos, los cuales requieren ser evaluados mediante enfoques integrales, éticos y contextualizados.

Los modelos contemporáneos de evaluación resaltan la importancia de articular criterios de desempeño claros, instrumentos válidos y fiables, y procesos sistemáticos de retroalimentación que favorezcan el aprendizaje autorregulado. Investigadores como Hattie y Timperley (2007), Brookhart (2018) y Sadler (2010) coinciden en que la retroalimentación oportuna y orientada al progreso es un elemento decisivo para mejorar no solo el desempeño oral, sino también la motivación y la autonomía del estudiante. Asimismo, la incorporación de estrategias dialógicas, tecnologías emergentes y prácticas de aula inclusivas permite una evaluación más auténtica y equitativa, en concordancia con perspectivas como las de Mercer (2010), Walsh (2011) y el Consejo de Europa (2020).

Por otro lado, la diversidad lingüística y cultural del alumnado exige que la evaluación de la expresión oral se diseñe desde un enfoque intercultural y ético. Esto implica reconocer la legitimidad de distintos repertorios lingüísticos, evitar sesgos y adoptar prácticas que garanticen la participación equitativa, siguiendo a autores como Cummins (2021) y Hornberger (2003). Del mismo modo, la utilización de estudios de caso y experiencias aplicadas evidencia que las prácticas evaluativas más efectivas son aquellas que articulan teoría, observación sistemática y mejora continua, tal como plantean Stiggins (2017) y Fullan (2021).

Finalmente, se concluye que evaluar la expresión oral no se reduce a asignar una calificación, sino a construir oportunidades de aprendizaje que fortalezcan la competencia comunicativa de los estudiantes. La evaluación debe entenderse como un proceso dinámico, formativo y orientado al crecimiento, que articula criterios bien definidos, instrumentos pertinentes, análisis reflexivo de resultados y acciones pedagógicas de mejora. Solo así la evaluación de la oralidad podrá contribuir realmente al desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes, consolidando una educación más dialógica, inclusiva y transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (5th ed.). Dialogos UK.

- Andrade, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education, 4*, 87.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Routledge.
- Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.
- Brookhart, S. (2018). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brown, H. D. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.
- Cassany, D. (2014). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). *Enseñar lengua*. Graó.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Volumen complementario*. Consejo de Europa.
- Cottrell, S. (2015). *Skills for success: Personal development and employability* (3rd ed.). Palgrave.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.

- Danielson, C. (2013). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). ASCD.
- Escobar, A., & Hato, M. (2020). Digital tools for assessing oral proficiency in higher education. *Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 45–60.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.
- Fullan, M. (2021). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- García, P. (2022). Evaluación de la oralidad académica en contextos universitarios. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(1), 33–51.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Gil, J. (2018). La prosodia como recurso comunicativo en la expresión oral. *Comunicación y Sociedad*, 32(4), 45–61.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2014). *Cohesion in English*. Routledge.
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2018). *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory, and research*. Hampton Press.
- Hattie, J. (2020). *Visible learning: A synthesis of over 1400 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice*. Multilingual Matters.

- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Johnson, B. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.
- Jones, R. (2020). Technology and self-assessment in oral communication. *Journal of Educational Technology*, 17(3), 55–68.
- Jorquera, S., & Montecinos, C. (2020). Evaluación formativa de la oralidad en educación superior: desafíos y oportunidades. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(2), 245–263.
- Labov, W. (2010). *Principles of linguistic change*. Wiley-Blackwell.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- Marzano, R. (2017). *The new art and science of teaching*. Solution Tree.
- McMillan, J. (2018). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson.
- Mehrabian, A. (2008). *Nonverbal communication*. Aldine.
- Mercer, N. (2010). *The analysis of classroom talk: Methods and methodologies*. Routledge.
- Mertler, C. (2014). *Classroom-based assessment: Concepts and applications*. Routledge.

- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- O'Malley, J. M., & Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. Addison-Wesley.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Stiggins, R. (2017). *Revolutionize assessment: Empower students, inspire learning*. Sage.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom*. ASCD.
- Topping, K. (2018). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1), 1–12.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Vásquez, L., & Hinostroza, F. (2022). Estrategias docentes para reducir la ansiedad oral en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(38), 120–138.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.

El principio de legalidad y el bloque de convencionalidad en los delitos de lesa humanidad

Fátima Kely Medina Chávez

RESUMEN

El estudio examina la tensión estructural entre el principio de legalidad penal y el bloque de convencionalidad en el contexto peruano reciente, marcado por la promulgación de las Leyes N.º 31751, 32107 y 32419; ellas, bajo el argumento de la soberanía y la seguridad jurídica, han introducido restricciones a la imprescriptibilidad y al juzgamiento de crímenes de lesa humanidad cometidos durante el conflicto armado interno (1980–2000), generando un retroceso en la justicia transicional. Se analizó la evolución del principio de legalidad desde su formulación clásica hasta su reinterpretación material en el marco del *ius cogens*, así como la función del control de convencionalidad como límite a las leyes regresivas. El trabajo sostiene que la legalidad penal, aun siendo garantía esencial del Estado de Derecho, no puede emplearse como fundamento de impunidad frente a violaciones graves de derechos humanos. Se concluye que el equilibrio entre legalidad y convencionalidad exige una lectura ponderada, conforme a la Constitución y a la jurisprudencia interamericana, que armonice la previsibilidad normativa con la obligación internacional del Estado de investigar, sancionar y reparar, preservando simultáneamente la dignidad humana y las garantías del debido proceso.

Palabras clave: principio de legalidad penal; bloque de convencionalidad; imprescriptibilidad; derechos humanos; soberanía; Tribunal Constitucional del Perú.

ABSTRACT

The study examines the structural tension between the principle of criminal legality and the conventionality block within the recent Peruvian context, marked by the enactment of Laws No. 31751, 32107, and 32419. These statutes, justified under the discourse of sovereignty and legal certainty, have imposed restrictions on the imprescriptibility and prosecution of crimes against humanity committed during the internal armed conflict (1980–2000), producing a setback in transitional justice. The paper analyzes the evolution of the legality principle from its classical formulation to its material reinterpretation within the framework of *ius cogens*, as well as the role of conventionality control as a limit to regressive legislation. It argues that criminal legality, while an essential guarantee of the rule of law, cannot serve as a basis for impunity regarding serious human rights violations. The study concludes that balancing legality and conventionality requires a reasoned and proportional interpretation—consistent with the Constitution and Inter-American jurisprudence—that harmonizes normative predictability with the State’s international obligation to investigate, punish, and repair, while preserving both human dignity and due process guarantees.

Keywords: principle of criminal legality; block of conventionality; imprescriptibility; human rights; sovereignty; Constitutional Court of Peru.

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Contexto histórico y jurídico

Durante el conflicto armado interno ocurrido en el Perú entre 1980 y 2000 se documentaron violaciones sistemáticas y generalizadas de los derechos humanos, tales como desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, torturas y masacres. Los informes de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) concluyeron que la violencia afectó a miles de personas y que las instituciones estatales mostraron una respuesta deficiente frente a las graves infracciones cometidas tanto por agentes públicos como por organizaciones subversivas.

En el momento en que ocurrieron los hechos más graves, el ordenamiento penal peruano no contenía una tipificación expresa de los crímenes de lesa humanidad ni establecía la imprescriptibilidad como regla sustantiva. Tal situación originó la interpretación positivista según la cual no resulta jurídicamente posible aplicar retroactivamente figuras penales no previstas con anterioridad, pues ello vulneraría el principio de legalidad penal (*nullum crimen, nulla poena sine lege praevia*) reconocido por el artículo 2, inciso 24, literal d) de la Constitución Política del Perú y el artículo II del Título Preliminar del Código Penal.

El desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos y del Derecho Penal Internacional introdujo una nueva comprensión sobre la responsabilidad del Estado frente a los delitos de especial gravedad. La adhesión del Perú al Estatuto de Roma —en vigor desde el 1 de julio de 2002— y la ratificación de la Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad —en vigor desde el 9 de noviembre de 2003— fortalecieron la idea de que las normas internacionales de protección de la dignidad humana poseen carácter imperativo (*ius cogens*) y vinculan directamente a los Estados, sin requerir una positivización interna previa (Villalpando, 2009; Ugarte, 2015).

A partir del año 2023 se ha configurado un proceso legislativo orientado a redefinir los límites del *ius puniendi* estatal frente a los delitos de especial gravedad, generando un retroceso sustantivo en materia de justicia penal y de derechos humanos. La promulgación de la Ley N° 31751, el 18 de mayo de 2023, modificó los artículos 84 del Código Penal y 339 del Nuevo Código Procesal Penal, restringiendo la suspensión del plazo de prescripción a un máximo de un año y solo a partir de la formalización de la investigación preparatoria. Dicha reforma redujo significativamente el margen temporal de persecución penal en investigaciones complejas, afectando potencialmente los procesos por corrupción y violaciones graves de derechos humanos.

El 7 de agosto de 2024, se aprobó la Ley N° 32107, norma que precisó los alcances del delito de lesa humanidad y de los crímenes de guerra, estableciendo que tales figuras solo son aplicables a hechos ocurridos después de la entrada en vigor del Estatuto de Roma (1 de julio de 2002) y de la Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad (9 de noviembre de 2003). La disposición

legal declaró además la nulidad de los procesos judiciales que apliquen retroactivamente dichas categorías, bajo sanción de responsabilidad funcional. Su contenido contradice los estándares internacionales fijados por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en los casos *Barrios Altos vs. Perú* (2001) y *La Cantuta vs. Perú* (2007), que reconocen la imprescriptibilidad de los crímenes internacionales y la obligación estatal de sancionarlos.

El 21 de julio de 2025, se promulgó la Ley N° 32419, que concede amnistía general a miembros de las Fuerzas Armadas, de la Policía Nacional y de los Comités de Autodefensa involucrados en violaciones de derechos humanos cometidas durante el conflicto armado interno (1980-2000), beneficiando a personas procesadas y sentenciadas mayores de setenta años. Esta norma reinstaura una lógica de impunidad incompatible con la jurisprudencia interamericana y con la sentencia del Tribunal Constitucional recaída en el Expediente N.º 00024-2010-PI/TC, que declaró la invalidez de las leyes de amnistía por contravenir la obligación estatal de investigar y sancionar los crímenes de lesa humanidad.

Las tres disposiciones, analizadas en conjunto, evidencian una tendencia normativa regresiva que debilita el bloque de convencionalidad y erosiona el principio de supremacía de los derechos humanos en el orden constitucional. Bajo el discurso de la defensa de la soberanía, se ha producido un desplazamiento del enfoque garantista hacia una visión formalista del principio de legalidad, lo que pone en riesgo los avances logrados por el Perú en materia de justicia transicional y cumplimiento de las obligaciones internacionales derivadas de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

El panorama normativo y político actual refleja un proceso de debilitamiento del bloque de convencionalidad y de las garantías derivadas del derecho internacional. Las medidas adoptadas, amparadas en argumentos de soberanía, restringen la eficacia de los compromisos internacionales de protección de los derechos humanos y comprometen la vigencia del principio de supremacía convencional, así como el deber estatal de investigar, sancionar y reparar las violaciones graves cometidas durante el conflicto armado interno.

Problema central: legalidad vs. convencionalidad

El punto de partida del análisis se encuentra en la tensión entre dos principios estructurales del derecho penal contemporáneo. Por una parte, el principio de legalidad penal impone que las conductas constitutivas de delito deben encontrarse previamente tipificadas en una norma clara (*lex certa, lex stricta*) y que ninguna persona puede ser sancionada sin ley previa que defina el delito y la pena. Además, prohíbe la aplicación retroactiva de normas penales salvo cuando resulten más favorables al imputado, conforme al artículo 2, inciso 24, literal d) de la Constitución Política del Perú y al artículo 6 del Código Penal. Surge, entonces, una interrogante esencial: ¿cómo es posible imputar crímenes de lesa humanidad cometidos durante las décadas de 1980 y 1990, si no existía una tipificación expresa con esa denominación en el ordenamiento jurídico nacional?

En contraposición, la doctrina del bloque de convencionalidad plantea que los derechos humanos tienen carácter inherente y no dependen de su positivización en el derecho interno para ser exigibles. Según Del Rosario (2011), los órganos estatales están vinculados directamente por los estándares internacionales de protección de derechos fundamentales, cuya aplicación posee supremacía interpretativa sobre las leyes nacionales. En esa línea, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha establecido que la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad y la obligación estatal de sancionarlos derivan del *ius cogens*, no de la legislación interna. Dicho entendimiento, consolidado en los casos Barrios Altos vs. Perú (2001) y La Cantuta vs. Perú (2007), consagra la prevalencia del derecho internacional frente a normas nacionales que pretendan amparar la impunidad.

A la tensión entre legalidad y convencionalidad se añade un problema operativo: la imprescriptibilidad absoluta puede colisionar con el principio del plazo razonable del proceso penal. La Corte Interamericana ha sostenido que los procesos deben desarrollarse dentro de un tiempo razonable, conforme al artículo 8.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, a fin de evitar violaciones al derecho a la seguridad jurídica (Loayza, 2012). Surge así la cuestión de si el Estado puede perseguir indefinidamente delitos cometidos hace décadas sin vulnerar el derecho del imputado a un proceso oportuno. La solución exige una ponderación entre el deber estatal de investigar graves violaciones a los derechos humanos y la protección de las garantías procesales del inculcado.

En un plano institucional, el discurso de la soberanía nacional ha sido utilizado para justificar reformas que restringen los controles internacionales o limitan la aplicación de normas supranacionales. Esa práctica produce una erosión del bloque de convencionalidad y una subordinación de las obligaciones internacionales a la legislación interna. Como advierte Long (2016), la negación de la supremacía convencional debilita la estructura misma del Estado constitucional y su compromiso con la justicia internacional.

La finalidad del análisis consiste en exponer esta tensión desde las perspectivas dogmáticas del derecho penal y constitucional, ilustrarla mediante jurisprudencia del Tribunal Constitucional del Perú y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y proponer criterios interpretativos que permitan armonizar la defensa de los derechos humanos con las garantías penales del principio de legalidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. PRINCIPIO DE LEGALIDAD PENAL Y SUS LÍMITES

El principio de legalidad penal, formulado en la máxima *nullum crimen, nulla poena sine lege*, constituye uno de los pilares del Estado de Derecho y un límite esencial al poder punitivo. Representa la exigencia de que ninguna persona pueda ser sancionada por un acto que no se encuentre previamente definido como delito por una ley escrita, promulgada y vigente al momento de su comisión. Según Cristóbal (2020), “el principio de legalidad surge dentro del contexto histórico como el control del poder de los jueces (el poder del Estado absolutista), lo que impedía cualquier forma de interpretación que no provenga de la letra de la ley” (p. 254). En consecuencia, solo puede intervenir en la esfera de libertad del ciudadano cuando existe una norma previa, cierta y escrita que determine la sanción aplicable, de modo que se destierra la arbitrariedad estatal en el ejercicio del *ius puniendi*.

La dogmática penal clásica desarrolló la legalidad como una garantía frente a la arbitrariedad del poder estatal. Hans Welzel (1956) profundizó en la dimensión normativa del principio al sostener que:

[...] solamente lo que está previsto en un tipo de la ley penal puede ser sancionado con una pena; con ello no solamente se prohíbe toda creación de tipos del derecho consuetudinario, sino que se dispone también que toda interpretación de la ley está comprendida dentro de los límites del tipo legal. (p. 28)

Tal formulación delimita con rigor el ámbito de actuación del juez, al impedir interpretaciones extensivas o analógicas *in malam partem* y exigir una estricta correspondencia entre conducta y ley. El principio, en esa perspectiva, asegura que la tipicidad penal repose sobre descripciones plásticas y precisas, de manera que la punibilidad se derive exclusivamente de la ley escrita y sustancial, garantizando así la previsibilidad del Derecho y la confianza en el orden jurídico.

La teoría funcional del delito incorporó una comprensión comunicativa del principio de legalidad en el marco de la prevención general positiva. En la obra de Jakobs (1997), la pena se concibe como reafirmación de la norma y no como mera reparación de daños, al sostener que “no puede considerarse misión de la pena evitar lesiones de bienes jurídicos. Su misión es más bien reafirmar la vigencia de la norma, debiendo equipararse, a tal efecto, vigencia y reconocimiento” (pp. 13-14). Dentro de esa lógica, el sistema penal asegura la orientación normativa indispensable para la vida social, pues la “misión de la pena es el mantenimiento de la norma como modelo de orientación para los contactos sociales. Contenido de la pena es una réplica, que tiene lugar a costa del infractor, frente al cuestionamiento de la norma” (p. 14). Tal construcción refuerza que la legalidad opera como marco previo, público y previsible de imputación, de modo que la comunicación jurídico-penal preserve expectativas y limite toda discrecionalidad punitiva

En el constitucionalismo peruano, la legalidad penal se encuentra reconocida en el artículo 2, inciso 24, literal d) de la Constitución Política del Perú, que dispone que nadie puede ser procesado ni condenado por actos no tipificados previamente como delitos, y en el artículo II del Título Preliminar del Código Penal, que consagra la exigencia de ley previa, cierta y estricta. Dichas disposiciones establecen un límite formal y material al legislador, al juez y al intérprete, e impiden tanto la analogía *in malam partem* como la aplicación retroactiva de la norma penal desfavorable.

El pensamiento garantista contemporáneo, formulado por Luigi Ferrajoli (2006), vincula la legitimación del *ius puniendi* a un programa de derecho penal mínimo. Se sostiene que “‘garantismo’ y ‘derecho penal mínimo’ son [...] términos sinónimos que designan un modelo teórico y normativo de derecho penal capaz de minimizar la violencia de la intervención punitiva, sometiéndola a estrictos límites impuestos para tutelar los derechos de la persona” (p. 11). Dentro de esos límites figuran garantías penales sustantivas —legalidad estricta o taxatividad, lesividad, materialidad y culpabilidad— y garantías procesales —presunción de inocencia, carga de la prueba para la acusación, contradicción y juez independiente—, cuyo cumplimiento constituye condición de legitimidad de la potestad punitiva. La función de la legalidad se define, así, como límite y criterio de validez democrática: “la única justificación racional que puede ofrecerse del derecho penal [...] es que permita reducir o minimizar [...] la violencia de las reacciones frente a los delitos” (p. 12), lo que exige el sometimiento del poder penal judicial a la ley penal y del poder penal legislativo a la Constitución.

La doctrina funcional contemporánea refuerza la centralidad del principio de legalidad como garantía de previsibilidad y límite al poder punitivo. En desarrollo clásico, Roxin (1981) vincula el *nullum crimen, nulla poena sine lege* con la función limitadora del principio de culpabilidad, destacando que

[...] quien antes de cometer un hecho no puede leer en la ley escrita que ese hecho está castigado con una pena, no puede tampoco haber conocido la prohibición y, en consecuencia, no tiene, aunque la infrinja, por qué considerarse culpable. El principio de culpabilidad exige, pues, que se determine claramente el ámbito de la tipicidad, que las leyes penales no tengan efectos retroactivos y que se excluya cualquier tipo de analogía en contra del reo; vinculando, de este modo, el poder estatal a la *lex scripta* e impidiendo una administración de justicia arbitraria. (p. 46)

Con ese enfoque, la legalidad opera como condición de orientación normativa y de legitimidad del *ius puniendi*, al asegurar que la amenaza penal sea cognoscible, estricta y no extensible por vías analógicas.

Sin embargo, el desarrollo del neoconstitucionalismo introdujo matices al carácter absoluto del principio. Robert Alexy expone que los derechos fundamentales y los prin-

principios jurídicos operan como mandatos de optimización, susceptibles de ponderación en función de las circunstancias y de los bienes en conflicto (Lopera, 2004). Desde esa perspectiva, la legalidad no puede ser concebida como una regla inflexible, sino como un principio que, en determinados casos, debe armonizarse con otros valores de igual jerarquía, como la dignidad humana, la justicia material o la protección de los derechos humanos frente a graves violaciones.

En el debate contemporáneo, algunos sectores sostienen que una interpretación estrictamente formal del principio podría conducir a escenarios de impunidad, especialmente respecto de conductas que, aun careciendo de tipificación expresa al momento de su comisión, ya estaban prohibidas por normas imperativas del *ius cogens*; otros, en cambio, advierten que flexibilizar el principio en nombre de la justicia internacional podría abrir la puerta a la arbitrariedad judicial y socavar la seguridad jurídica.

Por tanto, el desafío actual consiste en redefinir el equilibrio entre legalidad y justicia material, sin desnaturalizar el contenido garantista del principio ni desconocer las obligaciones internacionales del Estado; en términos dogmáticos, la legalidad se presenta como un punto de convergencia entre el formalismo jurídico y la ética constitucional: una garantía que limita el poder punitivo, pero que, a la vez, exige al Estado responder frente a las violaciones graves de los derechos humanos.

1.2 LEGALIDAD FORMAL VERSUS LEGALIDAD MATERIAL Y *IUS COGENS*

El principio de legalidad, concebido originalmente como una garantía formal contra la arbitrariedad estatal, ha experimentado una profunda evolución en el pensamiento jurídico contemporáneo. Desde su formulación clásica, centrada en la *lex praevia, scripta, certa et stricta*, se entendió como un límite infranqueable al poder punitivo; sin embargo, la expansión del constitucionalismo y del derecho internacional de los derechos humanos ha generado un debate respecto de su contenido material y su compatibilidad con los valores superiores del orden jurídico. En ese sentido, la legalidad no puede interpretarse únicamente como una regla formal, sino también como un principio sustantivo que exige coherencia con los derechos fundamentales y con los estándares del *ius cogens*.

Desde la perspectiva garantista y neoconstitucional, la legalidad material se configura como una exigencia de racionalidad democrática; Ferrajoli (2006) sostiene que la función del derecho penal no es simplemente tipificar conductas, sino autolimitar el poder punitivo mediante garantías sustantivas y procesales que aseguren la tutela de los derechos de la persona, en su planteamiento, el garantismo penal y el derecho penal mínimo constituyen expresiones de una misma racionalidad jurídica, cuyo propósito es reducir al mínimo la violencia estatal: “la única justificación racional que puede ofrecerse del derecho penal [...] es que permita reducir o minimizar [...] la violencia de las reacciones frente a los delitos” (p. 12). De manera convergente, Alexy (2022) explica que los principios jurídicos, a diferencia de las reglas, son mandatos de optimización que admiten ponderación en función de los bienes constitucionales involucrados; por tanto, la legalidad puede y debe armonizarse con otros valores del ordenamiento, como la justicia material y la dignidad humana.

En el campo del derecho internacional, la interpretación material del principio de legalidad ha sido impulsada por la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos; en el caso *Barrios Altos vs. Perú* (2001), el tribunal sostuvo que las leyes de amnistía o prescripción que impiden la investigación de violaciones graves de derechos humanos son incompatibles con la Convención Americana, al vulnerar obligaciones derivadas de normas imperativas del *ius cogens*. Del mismo modo, Bustamante (2002) señala que la juridicidad internacional se sustenta en la primacía de los derechos inherentes a la persona humana, los cuales no dependen de su positivización en el derecho interno. Bajo esta óptica, la legalidad formal no puede amparar actos que desconozcan deberes internacionales inderogables, como la persecución de crímenes de lesa humanidad o la imprescriptibilidad de sus efectos.

No obstante, las posturas críticas provenientes del positivismo jurídico advierten los riesgos de una expansión excesiva de la legalidad material. Rubio (2005) plantea que la validez del derecho no depende de su justicia, sino de su conformidad con la norma superior dentro de un sistema cerrado y jerárquico; incorporar valoraciones morales o principios indeterminados en la definición del delito podría debilitar la certeza del orden jurídico y vulnerar la seguridad jurídica. De igual modo, Roxin (1981) subraya que la tipicidad debe mantener su función de garantía frente al poder estatal, por lo que el derecho penal no

puede fundarse en categorías morales abiertas, sino en descripciones normativas precisas que aseguren la previsibilidad de la sanción

De esta confrontación doctrinal emerge una tensión permanente entre seguridad jurídica y justicia material. La legalidad formal garantiza la previsibilidad y la igualdad ante la ley, mientras que la legalidad material busca preservar la supremacía de la dignidad humana frente a actos de barbarie que exceden los márgenes del derecho interno. Una concepción integradora exige reconocer que la ley escrita conserva su valor como límite al poder, pero que su legitimidad también depende de su compatibilidad con los valores fundamentales del orden constitucional e internacional. La tarea del intérprete contemporáneo consiste, por tanto, en armonizar ambos planos mediante una lectura sistemática del principio de legalidad a la luz del bloque de constitucionalidad y de la convencionalidad, evitando tanto el formalismo extremo que conduce a la impunidad como la indeterminación que pone en riesgo las garantías del imputado.

1.3 RETROACTIVIDAD Y NO RETROACTIVIDAD

El principio de irretroactividad penal constituye una manifestación esencial del Estado de Derecho y una garantía básica de previsibilidad jurídica. En su formulación clásica, impide imponer sanciones por hechos que no constituían delito al momento de su comisión. Esta prohibición, consagrada en el artículo 6 del Código Penal, se encuentra igualmente recogida en el artículo 15.1 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y en el artículo 9 de la *Convención Americana sobre Derechos Humanos*.

En el plano internacional, el artículo 15 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) establece la regla general de irretroactividad penal y la excepción relativa a los delitos reconocidos por el derecho internacional consuetudinario. Su numeral 2 dispone que “nada de lo dispuesto en este artículo se opondrá al juicio ni a la condena de una persona por actos u omisiones que, en el momento de cometerse, fueran delictivos según los principios generales del derecho reconocidos por la comunidad internacional”. Esta disposición no crea una excepción autónoma, sino que reconoce que determinadas conductas —como el genocidio o los crímenes de guerra— eran ya punibles conforme al *ius cogens* antes de su positivización en los ordenamientos nacionales.

En la doctrina internacionalista, Caro (2001) explica que los crímenes internacionales poseen una existencia normativa independiente de los sistemas penales nacionales, de modo que su punibilidad no depende de una ley previa sino del reconocimiento universal de su carácter ilícito. Resta (2018) sostiene, en el mismo sentido, que el principio *nullum crimen sine lege* no puede invocarse para justificar la impunidad de conductas que ya eran condenadas por la conciencia jurídica universal. La Corte Interamericana de Derechos Humanos, en el caso *Barrios Altos vs. Perú* (2001), y posteriormente en *Gelman vs. Uruguay* (2011), reafirmó que las leyes de amnistía, prescripción o exclusión de responsabilidad penal por graves violaciones de derechos humanos carecen de efectos jurídicos, al ser incompatibles con las obligaciones internacionales del Estado.

Desde la perspectiva contraria, la dogmática penal positivista advierte que la aceptación de la retroactividad material podría socavar la seguridad jurídica y vulnerar el principio de legalidad. Roxin (1981) subraya que la previsibilidad del castigo es condición esencial de legitimidad, por lo que ninguna persona puede ser castigada si, al momento de su conducta, no existía una ley escrita que definiera la infracción y su sanción. En esa línea, el Tribunal Constitucional del Perú, en la sentencia recaída en el Expediente 0024-2010-PI/TC, precisó que la aplicación retroactiva de la ley penal solo procede cuando resulta más favorable al imputado, no cuando agrava su situación.

El debate entre legalidad y justicia material, por tanto, se reaviva ante los crímenes de lesa humanidad. Mientras la perspectiva internacionalista invoca el *ius cogens* y los principios generales del derecho como fundamento de punibilidad, la visión formalista defiende la supremacía de la ley previa como límite inquebrantable del poder punitivo. Una posición intermedia reconoce que la legalidad conserva su valor como garantía del individuo, pero admite que, frente a crímenes que atentan contra la humanidad en su conjunto, la interpretación debe orientarse por los valores superiores del orden internacional. En consecuencia, el desafío contemporáneo radica en compatibilizar la seguridad jurídica con la obligación estatal de investigar y sancionar las violaciones graves de derechos humanos, evitando tanto la arbitrariedad judicial como la perpetuación de la impunidad.

El desarrollo jurisprudencial y doctrinal demuestra que la legalidad penal no puede ser interpretada de forma aislada del derecho internacional de los derechos humanos. En la medida en que los crímenes de lesa humanidad lesionan valores comunes a toda la

humanidad, su punibilidad se sustenta en normas de carácter imperativo, que anteceden y trascienden a las legislaciones nacionales. No se trata de desconocer la legalidad, sino de comprender que su fundamento último radica en la juridicidad internacional y en la supremacía de la dignidad humana frente a cualquier forma de arbitrariedad estatal.

2. EL BLOQUE DE CONVENCIONALIDAD Y EL CONTROL DE CONVENCIONALIDAD

2.1 FUNDAMENTO CONSTITUCIONAL PERUANO

La Constitución peruana incorpora de manera explícita los tratados de derechos humanos dentro del ordenamiento supremo mediante el artículo 55, el cual establece que los pactos internacionales ratificados forman parte del bloque de constitucionalidad, gozan de jerarquía superior a la ley y deben interpretarse de conformidad con la Carta Fundamental. Dicha previsión constitucional configura un marco obligatorio para los operadores del Derecho, pues exige que el legislador, los jueces y otros órganos interpreten las normas internas en armonía con los estándares internacionales de derechos humanos. La Cuarta Disposición Final y Transitoria refuerza esa integración normativa al establecer la obligación de interpretar las normas constitucionales y legales a la luz de los tratados vigentes, reafirmando que los derechos humanos reconocidos en tratados no pueden ser desconocidos o anulados por la legislación interna.

Desde el punto de vista doctrinal, Meza (2012) argumenta que el bloque de constitucionalidad permite la incorporación directa de principios y normas internacionales en el sistema interno, generando un espacio normativo superior al de la ley ordinaria. En esa visión, el bloque actúa como límite del poder legislativo y garante de la coherencia normativa entre el derecho nacional y las obligaciones internacionales. Similar razonamiento presenta Rubio (1998), quien sostiene que los tratados que desarrollan o complementan derechos constitucionales deben contar con jerarquía constitucional material, al exigir su aplicación directa por los tribunales cuando ofrezcan protección más amplia que la norma interna correspondiente.

En la práctica jurisdiccional, el Tribunal Constitucional ha reconocido que los tratados de derechos humanos integran el parámetro de control y deben orientar la interpretación

judicial. En la STC N° 0025-2005-PI/TC y 0026-2005-PI/TC (acumulados), el TC señaló que los tratados sobre derechos humanos forman parte del parámetro de constitucionalidad y, en cuanto tales, ostentan rango constitucional, lo que impone a los jueces el deber de interpretación conforme y de inaplicación de normas internas incompatibles con dichos estándares.

El desarrollo posterior consolidó el control de convencionalidad como función de todos los órganos jurisdiccionales. En la STC Exp. N.° 04617-2012-AA/TC, el Tribunal recordó el origen interamericano del concepto y afirmó que los jueces peruanos deben ejercer control de convencionalidad a la luz de la CADH y de la jurisprudencia de la Corte IDH, lo que comporta contrastar la norma y la decisión interna con los criterios interamericanos y, de ser necesario, inaplicar la disposición incompatible en el caso concreto.

En la STC Exp. N.° 00022-2011-PI/TC (2015) —control abstracto sobre justicia militar y uso de la fuerza—, el TC declaró inconstitucionales diversos preceptos y ordenó interpretar otros conforme a la Convención Americana, reafirmando que el bloque de constitucionalidad (Constitución + tratados de derechos humanos) constituye parámetro directo de validez y de interpretación obligatoria para el legislador y el juez ordinario.

Parte de la doctrina peruana ha advertido los riesgos de una recepción acrítica del bloque de convencionalidad como parámetro operativo en sede interna. Meza (2012) sostiene que el Tribunal Constitucional “no ha sido coherente ni siquiera con su línea interpretativa [...] demostrando el inveterado hábito de los operadores jurídicos nacionales de adherir a legislaciones y doctrinas extranjeras sin analizar si conviene o si es necesaria para su aplicación” (p. 163) y, por ello, aun si se acepta la categoría, “debe desarrollarse, perfilarse y llenarse de contenido atendiendo a las particularidades de nuestra legislación” (p. 163). En la misma línea prudencial, García y Palomino (2013) subrayan que el control de convencionalidad “puede ser el fruto de un activismo bien entendido, pero no podría (o no debería) conducir a un activismo desenfrenado [...]; debe aplicarse con prudencia” (p. 226), pues su finalidad es “la justicia y la seguridad jurídica”, no la “siembra de injusticia, ni de inseguridad”. Estas posiciones respaldan una lectura estricta que evite desbordes competenciales y preserve la separación de poderes, sin renunciar al diálogo necesario entre fuentes nacionales e internacionales.

Cabe sostener que el bloque de convencionalidad en el contexto peruano debe concebirse como un mecanismo de integración normativa con fuerza constitucional, no como subordinación automática de la legislatura. El juez interno asume la condición de guardián del tejido concordante entre el derecho doméstico y los compromisos internacionales, garantizando que la aplicación de las normas internas respete los niveles de protección interamericana. Un enfoque integrador exige aplicar las normas nacionales siempre que resulten compatibles con los tratados, y cuando existiera conflicto irreductible, favorecer la norma más protectora del derecho humano, sin desconocer el principio de legalidad interna, pero subordinando su aplicación a los estándares universales del bloque de constitucionalidad.

2.2 CONTROL CONSTITUCIONAL Y DIFUSO DE CONVENCIONALIDAD

Una consecuencia esencial del bloque de convencionalidad radica en la posibilidad de que los tribunales nacionales asuman un control de convencionalidad de carácter difuso, lo cual implica la verificación de la compatibilidad entre las normas internas y los estándares internacionales de derechos humanos. En tal contexto, cuando se evidencia contradicción manifiesta entre ambas, corresponde inaplicar la disposición interna incompatible.

La doctrina latinoamericana ha desarrollado ampliamente esta figura, destacando su rol en la consolidación del Estado constitucional de derecho. Medina Otazu (2011) sostiene que el control de convencionalidad difuso permite que los jueces nacionales actúen como garantes directos del derecho interamericano, asumiendo una función de tutela que no requiere esperar pronunciamientos del legislador ni del órgano constitucional central. De manera complementaria, Hitters (2009) afirma que dicho control implica la obligación de todos los jueces nacionales de interpretar las normas internas conforme a los tratados internacionales de derechos humanos, incluso cuando ello suponga apartarse de precedentes locales contrarios, reforzando la idea de que la convencionalidad actúa como un estándar hermenéutico obligatorio en el ámbito judicial.

En el ordenamiento peruano, el Tribunal Constitucional ha abordado la función de control judicial en el marco del bloque de convencionalidad. La Sentencia del Expe-

diente N.º 01969-2011-PHC/TC, correspondiente al caso El Frontón, constituye un precedente relevante para examinar la tensión entre las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos y los principios de legalidad y seguridad jurídica. En su fundamento jurídico 68, sostiene que:

Si bien los hechos materia del proceso penal deben ser investigados en virtud del cumplimiento de lo ordenado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, éstos no pueden ser calificados como crimen de lesa humanidad, y en consecuencia terminado el proceso penal opera la prescripción, sin posibilidad de nuevos procesamientos.

Tal pronunciamiento no utiliza la expresión control difuso de convencionalidad, pero su razonamiento refleja la tensión interpretativa entre el deber estatal de cumplir con las sentencias internacionales y la vigencia del principio de legalidad penal. Al analizar la compatibilidad entre la calificación de lesa humanidad y los estándares internacionales sin recurrir a un control concentrado, el Tribunal ejerce una modalidad implícita de control judicial orientada por la convencionalidad, aunque restringida por la prescripción y los límites del derecho penal nacional.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos, por su parte, ha consolidado la obligación de los jueces nacionales de ejercer dicho control. En el caso *Almonacid Arellano vs. Chile* (2006), se estableció que los órganos judiciales internos están llamados a asegurar la efectividad de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, realizando una interpretación conforme e incluso inaplicando las normas contrarias al *corpus iuris* interamericano. Esa doctrina fue reafirmada en decisiones posteriores como *Trabajadores Cesados del Congreso vs. Perú* (2006) y *Gelman vs. Uruguay* (2011), configurando así una línea jurisprudencial que proyecta el control de convencionalidad como una obligación positiva de los Estados.

No obstante, parte de la doctrina peruana advierte los riesgos de una expansión excesiva de este control. García y Palomino (2013) sostienen que el control propio, original o externo de convencionalidad recae en el tribunal supranacional llamado a ejercer la confrontación entre los actos domésticos y las disposiciones convencionales y resolver la contienda a través de la sentencia declarativa y condenatoria que corresponda. Bajo esa concepción, la función de los jueces nacionales se limitaría a realizar un control interpre-

tativo conforme, sin asumir la potestad de invalidar normas con fuerza de ley, evitando así que el control convencional erosione la división de poderes o la soberanía legislativa.

Desde una perspectiva afín, Carbonell (2008) analiza la concepción de Zagrebelsky sobre el papel del juez constitucional dentro del Estado democrático. Según el autor, la Corte Constitucional “tiene por misión fundamental aplicar la Constitución, que es una norma que contiene todo aquello que no está sujeto a votación alguna; o mejor dicho, la Constitución contiene todo sobre lo que ya no se vota, porque ha sido votado de una vez por todas en su origen” (p. 562). Bajo esa idea, la función jurisdiccional constitucional no consiste en sustituir al legislador ni en imponer criterios ideológicos, sino en garantizar el respeto a los valores fundamentales que estructuran la convivencia democrática. La justicia constitucional, por tanto, debe mantenerse independiente de la voluntad política coyuntural y actuar como “partido de la Constitución”, comprometido únicamente con la vigencia material de los derechos fundamentales y el equilibrio institucional del orden jurídico. Esta concepción resalta la necesidad de preservar la racionalidad institucional de los tribunales y de evitar que el control judicial se transforme en un mecanismo de creación normativa ajeno a la deliberación democrática.

El control difuso de convencionalidad constituye una herramienta necesaria para garantizar la eficacia directa de los derechos humanos y la coherencia del orden interno con los compromisos internacionales asumidos por el Estado. No obstante, su ejercicio debe desarrollarse dentro de márgenes razonables de prudencia judicial y con motivación reforzada, aplicándose únicamente cuando la incompatibilidad entre la norma interna y el estándar internacional sea evidente y manifiesta. El control convencional no debe entenderse como una instancia de confrontación entre el derecho nacional y el internacional, sino como un mecanismo de armonización normativa y diálogo jurisprudencial que permita equilibrar la soberanía jurídica del Estado con la obligación universal de respetar y proteger los derechos humanos.

3. IMPRESCRIPTIBILIDAD FRENTE AL PLAZO RAZONABLE: UN CONFLICTO DE DERECHOS

3.1 NATURALEZA DE LA PRESCRIPCIÓN E IMPRESCRIPTIBILIDAD

La prescripción penal se considera tradicionalmente una institución adjetiva que limita el ejercicio del *ius puniendi*: si el Estado no actúa dentro de un lapso definido, pierde la facultad de sancionar. En contraste, la imprescriptibilidad supone que algunos delitos de extrema gravedad —como los crímenes de lesa humanidad— no deben estar sujetos a prescripción alguna, dada su gravedad, su dimensión universal y la obligación de los Estados de perseguirlos sin importar el paso del tiempo. En ese marco, surge una interrogante crucial: ¿puede un derecho penal verdaderamente operar sin límite temporal? ¿Cabe imponer sanciones eternas sin comprometer garantías fundamentales del imputado?

Quienes defienden la imprescriptibilidad argumentan que, en estos casos, el principio de legalidad debe ceder frente a obligaciones imperativas del derecho internacional y del *ius cogens*. Medina Otazu (2011) sostiene que la imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad y las obligaciones del Estado peruano con la Comunidad Internacional constituye un mandato que no puede estar supeditado al tiempo, justamente porque tales crímenes vulneran el núcleo esencial de los derechos humanos y trascienden las fronteras estatales. Además, la Corte Interamericana ha reconocido que disposiciones de prescripción que impidan la investigación o sanción de graves violaciones resultan inadmisibles en virtud de los estándares convencionales y del deber estatal de garantizar justicia (Caso Barrios Altos Vs. Perú, 2001).

Sin embargo, esa posición no queda exenta de críticas, el principio del plazo razonable implícito en el derecho procesal penal exige que los procesos no se extiendan indefinidamente, pues dilaciones excesivas perjudican la defensa, la impresión de imparcialidad y pueden afectar la integridad de las pruebas. En algunos casos, la imposición absoluta de imprescriptibilidad podría vulnerar derechos del imputado, como la presunción de inocencia o la obtención de un juicio justo en condiciones competentes.

La imprescriptibilidad para los delitos de lesa humanidad debe reconocerse como regla general, pero su ejercicio debe estar contenido por exigencias de proporcionalidad procesal. En concreto, aun cuando la acción penal no prescriba, su prosecución debe ocurrir bajo salvaguardas como la exigencia del plazo razonable, el resguardo de la integridad probatoria y la motivación robusta frente a dilaciones. Solo así se logra un equilibrio entre la responsabilidad penal perpetua frente a crímenes atroces y la preservación de las garantías procesales fundamentales.

3.2 PRINCIPIO DEL PLAZO RAZONABLE Y DERECHOS DEL IMPUTADO

El derecho a ser juzgado dentro de un plazo razonable constituye una garantía fundamental del debido proceso penal y una manifestación directa del principio de seguridad jurídica, al imponer un límite material y temporal al ejercicio del *ius puniendi* estatal. Dicha garantía se encuentra reconocida en el artículo 8.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y en el artículo 139, inciso 3, de la Constitución Política del Perú, los cuales consagran la obligación de que toda persona sometida a proceso penal sea juzgada sin dilaciones indebidas y dentro de un lapso proporcional a la complejidad del caso. La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha desarrollado con amplitud los criterios que determinan la razonabilidad del plazo, estableciendo que deben considerarse la complejidad del asunto, la conducta de las autoridades judiciales y la actividad procesal del interesado (Caso Genie Lacayo vs. Nicaragua, 1997, párr. 77); además, la finalidad de esta garantía no se agota en la eficiencia procesal, sino que busca evitar que el imputado permanezca largo tiempo bajo acusación o restricción de su libertad, asegurando que el proceso se resuelva con celeridad y justicia material (Caso Suárez Rosero vs. Ecuador, 1997, párr. 70).

De acuerdo con tales lineamientos, la razonabilidad del tiempo procesal constituye un estándar de control sobre la actuación estatal, mediante el cual se evalúa si las autoridades han desplegado la diligencia necesaria para garantizar la pronta administración de justicia. En la dimensión sustantiva del debido proceso, el plazo razonable se convierte en un instrumento que salvaguarda la dignidad humana del procesado, al impedir que la incertidumbre prolongada sobre su situación jurídica se convierta en una forma de pena anticipada o castigo sin condena.

Ferrajoli (2006) sostiene que toda demora excesiva en la decisión judicial genera un quebrantamiento de la presunción de inocencia, al imponer sobre el individuo los efectos psicológicos y sociales de una sanción no declarada; desde esa perspectiva, el control del tiempo procesal no responde solo a exigencias de economía judicial, sino a una concepción garantista del proceso penal que busca equilibrar la potestad punitiva con los derechos fundamentales del imputado.

Sin embargo, la aplicación de la garantía temporal debe armonizarse con las obligaciones internacionales derivadas del *ius cogens*. En casos de graves violaciones a los derechos humanos, la Corte Interamericana ha sostenido que la magnitud de los crímenes impide que el transcurso del tiempo se convierta en un factor de impunidad (Caso Barrios Altos vs. Perú, 2001). Así, la imprescriptibilidad no debe entenderse como una autorización para procesos indefinidos, sino como un mandato que impone al Estado una diligencia reforzada en la investigación y sanción de los responsables.

El equilibrio entre la imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad y el derecho al plazo razonable debe alcanzarse mediante un ejercicio de ponderación que asegure, al mismo tiempo, la efectividad de la justicia y la vigencia de las garantías procesales del imputado. La imprescriptibilidad, entendida como una obligación derivada del *ius cogens* y del compromiso internacional de los Estados de sancionar las violaciones más graves a los derechos humanos, no puede traducirse en procesos perpetuos o carentes de límites racionales. Por el contrario, su aplicación debe acompañarse de una exigencia reforzada de motivación judicial, de una actuación diligente por parte de las autoridades y del respeto pleno a la defensa técnica y a la presunción de inocencia. Solo dentro de ese marco de proporcionalidad y razonabilidad temporal es posible compatibilizar la imprescriptibilidad con los postulados del Estado constitucional de derecho, evitando que la justicia transicional se convierta en un instrumento de arbitrariedad punitiva o de vulneración de derechos fundamentales.

3.3 CRITERIOS DE PONDERACIÓN Y METODOLOGÍA

La resolución de la tensión entre imprescriptibilidad y plazo razonable exige una metodología que permita justificar, caso por caso, la prioridad relativa de cada derecho. La teoría de los principios ha ofrecido un marco robusto para esa tarea. En la formulación

de Alexy (2002), los derechos fundamentales se estructuran como “mandatos de optimización” que deben realizarse en la mayor medida posible, dentro de las posibilidades fácticas y jurídicas del caso; cuando colisionan, el juzgador debe aplicar un test de proporcionalidad con sus tres subprincipios: idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto o ponderación. En términos operativos, la idoneidad demanda verificar si la imprescriptibilidad sirve a la finalidad de investigar, juzgar y sancionar graves violaciones de derechos humanos; la necesidad impone excluir alternativas menos lesivas —por ejemplo, regímenes de prescripción prolongados con reglas de suspensión—; y la ponderación estricta exige determinar, mediante razones públicas y verificables, qué derecho merece prevalecer dadas las circunstancias probadas (Lopera, 2004).

La dogmática constitucional peruana ha incorporado de manera consistente esa metodología. El Tribunal Constitucional ha establecido que el control de constitucionalidad requiere aplicar el principio de proporcionalidad, desagregado en idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto, como parámetro para enjuiciar restricciones a derechos fundamentales. En esa línea, cuando la autoridad judicial enfrenta procedimientos por crímenes del periodo 1980–2000, el análisis no puede reducirse a una regla abstracta; debe mostrar, con motivación reforzada, por qué la imprescriptibilidad resulta idónea y por qué no existen medios menos restrictivos para satisfacer el deber de investigar y sancionar, y, finalmente, cómo el balance concreto entre verdad/justicia/reparación y las garantías del imputado supera el umbral de proporcionalidad estricta (Exp. 045-2004-PI/TC).

El enfoque de los “derechos como triunfos” (*rights as trumps*) sostiene que los derechos individuales poseen una fuerza normativa que les permite prevalecer frente a objetivos colectivos de utilidad, incluso cuando tales objetivos respondan a mayorías políticas. Dworkin (1986) argumenta que los derechos no deben ceder simplemente ante cálculos utilitarios: “*to subject rights to balancing against the public good is to deny them altogether*” (p. 167). Bajo esa concepción, la imposición del deber estatal de investigar graves violaciones —y su correlato, la imprescriptibilidad— no puede entenderse como resultado de una elección política efímera, sino como una exigencia jurídica que debe compatibilizarse con las garantías procesales del imputado, no sustituirlas.

Desde una visión crítica, la teoría de la proporcionalidad también exige precauciones epistémicas: la ponderación no puede convertirse en una cláusula abierta que permita decisiones intuitivas sin control racional. La metodología válida impone identificar los fines constitucionales, valorar la evidencia disponible y explicitar la relación de precedencia condicionada entre principios, evitando fórmulas vacías (Alexy, 2006). En clave práctica, ello se traduce en estándares de motivación reforzada, control estricto sobre dilaciones atribuibles al Estado y cautelas probatorias frente a la degradación del material de prueba en causas de larga data —factores que la Corte Interamericana también exige al evaluar el “plazo razonable” (Caso Genie Lacayo vs. Nicaragua, 1997).

La metodología más garantista, compatible con obligaciones internacionales y con el Estado constitucional, combina el test tripartito del Tribunal Constitucional peruano con la estructura de principios de Alexy. La imprescriptibilidad resulta, por regla, idónea y necesaria para tutelar bienes de jerarquía superior vinculados al *ius cogens*; sin embargo, su aplicación debe ir acompañada de exigencias estrictas de motivación, debida diligencia y control del plazo razonable, de modo que el juzgamiento tardío no se convierta en fuente de arbitrariedad ni erosione la defensa técnica. En síntesis, la imprescriptibilidad se justifica en la medida en que el Estado acredita, mediante razones públicas y pruebas suficientes, que la restricción a las garantías temporales del imputado supera un escrutinio de proporcionalidad riguroso.

4. SOBERANÍA, IMPUNIDAD INSTITUCIONAL Y DISCURSO DE RUP-TURA DEL SISTEMA INTERAMERICANO

El ciclo político-normativo 2023-2025 ha mostrado un uso expansivo del argumento de “soberanía” para justificar medidas que relajan controles internacionales y expanden márgenes de impunidad frente a violaciones graves de derechos humanos. La Ley 32107 “precisa” que los crímenes de lesa humanidad y los crímenes de guerra solo serían predicables de hechos posteriores a la entrada en vigor interna del Estatuto de Roma (1 de julio de 2002) y de la Convención sobre Imprescriptibilidad (9 de noviembre de 2003), declarando nulos los procesos que aplicaran esas categorías con anterioridad. El discurso legitimador enfatiza el principio de legalidad y la irretroactividad penal como expresión de soberanía normativa. La contracara, desde la perspectiva interamericana, es clara: la Corte IDH ha declarado incompatibles con la Convención Americana las normas que

bloquean investigación, juzgamiento y sanción de graves violaciones de derechos humanos (*Caso Barrios Altos vs. Perú, 2001*).

La promulgación de la Ley 32419 —amnistía a miembros de Fuerzas Armadas, Policía y comités de autodefensa por hechos del periodo 1980-2000— profundizó esa narrativa. Pese a que la Corte Interamericana ordenó el 24 de julio de 2025 que se suspendiera la tramitación de la amnistía por su potencial afectación de obligaciones convencionales (Centro por la Justicia y el Derecho Internacional, 2025), la norma fue promulgada el 13 de agosto de 2025. En el acto oficial se sostuvo que Perú no es colonia de nadie y no permitirá la intervención de la Corte, formulación que explícitamente opone soberanía estatal a jurisdicción internacional. Organismos de derechos humanos advirtieron la erosión del Estado de derecho y el mensaje de impunidad hacia las víctimas.

Desde un ángulo jurídico internacional, la apelación a la “salida” de la Corte IDH como respuesta institucional presenta barreras normativas inequívocas. La Convención Americana prevé que la única vía para cesar la jurisdicción contenciosa es la denuncia íntegra del tratado, que produce efectos recién a los doce meses de notificada a la Secretaría General de la OEA. La propia jurisprudencia interamericana, en el caso *Ivcher Bronstein vs. Perú (2001)*, enfatizó que no existe un retiro “parcial” respecto de la competencia contenciosa: el Estado que la reconoció queda vinculado por el conjunto de obligaciones convencionales, salvo denuncia total en los términos del artículo 78. En términos prácticos, incluso una eventual denuncia no extingue obligaciones por hechos anteriores ni afecta casos en trámite, y generaría costos reputacionales y de tutela para las personas bajo jurisdicción estatal.

La literatura especializada ha documentado que los discursos de “recuperación de soberanía” frente a la Corte IDH suelen emerger en ciclos de *backlash* judicial o político, particularmente cuando decisiones internacionales tensionan agendas penales o de seguridad. El patrón típico incluye tres rasgos: a) cuestionamiento de la autoridad interpretativa de la Corte, b) reducción del “control de convencionalidad” por órganos internos, y c) adopción de normas que neutralizan efectos de estándares interamericanos. Parte de la doctrina alerta que tal estrategia, lejos de reforzar capacidad estatal, debilita la confianza internacional y expone a sanciones reputacionales y a mayores litigios estratégicos (Colque, 2021).

En el plano constitucional peruano, el bloque de constitucionalidad que integran la Constitución y los tratados de derechos humanos ratificados impone un parámetro hermenéutico y de validez a la ley (artículo 55 y Cuarta Disposición Final y Transitoria). La práctica judicial interna ha reconocido, además, la fuerza normativa de la jurisprudencia interamericana para la interpretación de derechos y para el control de compatibilidad normativa. De allí que la apelación a una “soberanía” desligada de las obligaciones libremente asumidas colisiona con el diseño constitucional vigente.

La tensión entre soberanía y control internacional no es ontológica, sino instrumental. La soberanía contemporánea se ejerce tanto al ratificar tratados como al cumplirlos; la autoridad estatal se robustece cuando los compromisos se honran y los mecanismos de supervisión coadyuvan a corregir déficits internos de tutela. La invocación de “soberanía” para desoír órdenes interamericanas o para blindar amnistías generalizadas reconfigura expectativas de cumplimiento, debilita la arquitectura de derechos y desplaza el peso de la impunidad sobre las víctimas y sus familias. Un diseño democrático compatible con el constitucionalismo de derechos admite márgenes de configuración legislativa —incluida la protección de garantías penales—, pero excluye atajos normativos que neutralizan obligaciones erga omnes partes frente a crímenes internacionales.

La posición que se propone afirma dos tesis: i) la legalidad penal continúa siendo un dique infranqueable frente a la arbitrariedad, pero no legitima leyes que vacían de contenido deberes internacionales inderogables; ii) la soberanía constitucional peruana se expresa en la integración del corpus iuris interamericano al parámetro de validez de la ley y en la cooperación leal con la Corte IDH. En consecuencia, la senda institucional razonable pasa por revisar normas regresivas (Ley 32107 y Ley 32419) a la luz del bloque de convencionalidad, reparar la interlocución con el Sistema Interamericano y adoptar políticas de justicia transicional compatibles con estándares de verdad, justicia y reparación, sin sacrificar garantías procesales ni el principio de legalidad penal.

CONCLUSIONES

1. La tensión entre el principio de legalidad penal y el bloque de convencionalidad no constituye un dilema técnico sino un conflicto estructural entre dos racionalidades del Derecho: la formal, vinculada a la previsibilidad y seguridad jurídica, y la sustanti-

va, orientada a la tutela de la dignidad humana y al cumplimiento de las obligaciones internacionales derivadas del *ius cogens*. Esta disputa refleja el modo en que el Estado constitucional asume o elude su responsabilidad frente a crímenes que comprometen la conciencia jurídica universal.

2. En el ordenamiento peruano, la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha consolidado la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad como una obligación inderogable del Estado, fundada en normas de carácter imperativo; la función judicial debe, por tanto, garantizar la primacía del bloque de convencionalidad sobre cualquier disposición interna que limite o vacíe de contenido dicha obligación.
3. Las reformas legislativas recientes —Ley N.º 32107 y Ley N.º 32419— evidencian un retroceso normativo que pretende redefinir los límites de la responsabilidad penal por violaciones graves de derechos humanos, invocando un discurso de soberanía incompatible con el constitucionalismo de derechos y con los estándares internacionales asumidos por el Perú, constituyendo expresiones de un repliegue soberanista que debilita el Estado de derecho y erosiona la justicia transicional.
4. La imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad debe coexistir con las garantías procesales del debido proceso, en especial con el derecho al plazo razonable, la motivación reforzada de las decisiones judiciales y el respeto a la defensa técnica; solo una aplicación ponderada y proporcional puede evitar que el mandato de persecución perpetua derive en arbitrariedad o en desnaturalización del garantismo penal.
5. La interpretación constitucional de los conflictos entre legalidad y convencionalidad requiere un enfoque ponderativo y garantista, ello implica que el Tribunal Constitucional y los jueces ordinarios ejerzan control de convencionalidad en armonía con el principio de legalidad, reconociendo que este no puede ser utilizado para legitimar la impunidad ni para desatender obligaciones internacionales en materia de derechos humanos.
6. La soberanía constitucional contemporánea no se expresa en el aislamiento normativo ni en la negación de los compromisos internacionales, sino en la capacidad del Es-

tado de cumplirlos y articularlos con su propio orden interno. El verdadero ejercicio soberano consiste en afirmar la autoridad jurídica mediante el respeto a la verdad, la justicia y la reparación de las víctimas, garantizando que ningún argumento de legalidad formal sirva para amparar la impunidad de los crímenes más graves.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexy, R. (2002). *Epílogo a la teoría de los derechos fundamentales* (E. Garzón Valdés, Trad.). Revista Española de Derecho Constitucional, (66), 13–64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/289390.pdf>
- Alexy, R. (2022). *Teoría de los derechos fundamentales* (3.^a ed.). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Almonacid Arellano y otros Vs. Chile. Sentencia de excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. 26 de setiembre de 2006. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_154_esp.pdf
- Barrios Altos Vs. Perú. Sentencia de Fondo. 14 de marzo de 2001. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_75_esp.pdf
- Bustamante Alarcón, R. (2002). Positivismo jurídico y derechos humanos. Algunos problemas generados por una “neutralidad valorativa” en una teoría sobre derechos humanos. *IUS ET VERITAS*, 12(24), 125-138. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/16175>
- Carbonell, M. (2008). Gustavo Zagrebelsky, juez constitucional. *Estudios Constitucionales*, 6(2), 561-565. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-52002008000100018&script=sci_arttext&
- Caro Coria, D. (2001). La tipificación de los crímenes consagrados en el Estatuto de la Corte Penal Internacional. *IUS ET VERITAS*, 12(23). 258-282. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/iusetveritas/article/view/16028/16452>

Centro por la Justicia y el Derecho Internacional. (30 de julio de 2025). *Corte Interamericana ordena frenar Ley de Amnistía por riesgo de impunidad en graves violaciones a derechos humanos en Perú*. <https://cejil.org/comunicado-de-prensa/corte-interamericana-ordena-frenar-ley-de-amnistia-por-riesgo-de-impunidad-en-graves-violaciones-a-derechos-humanos-en-peru/>

Código Penal [CP]. Decreto Legislativo 635 de 1991. Artículo 6. 03 de abril de 1991. <https://lpderecho.pe/codigo-penal-peruano-actualizado/>

Código Penal [CP]. Decreto Legislativo 635 de 1991. Artículo II. 03 de abril de 1991. <https://lpderecho.pe/codigo-penal-peruano-actualizado/>

Colque Lizárraga, A. (2021). La democracia constitucional como fundamento del control de convencionalidad de normas constitucionales. *Revista de Derecho de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno*, 6(2). <https://revistas.unap.edu.pe/rd/index.php/rd/article/view/140?>

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). Informe Final. <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php>

Constitución Política del Perú [Const]. Artículo 2, inciso 24, literal d). 29 de diciembre de 1993. https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf

Constitución Política del Perú [Const]. Artículo 2, inciso 24, literal d). 29 de diciembre de 1993. https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf

Constitución Política del Perú [Const]. Artículo 55. 29 de diciembre de 1993. https://www.oas.org/juridico/spanish/per_res17.pdf

Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José). Artículo 9. 11 de febrero de 1978. https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convenci%C3%B3n_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

- Cristóbal Támara, T. (2020). El principio de legalidad como exigencia mínima de legitimación del poder penal del Estado. *Revista Oficial del Poder Judicial*, 12(14), 249-266. <https://revistas.pj.gob.pe/revista/index.php/ropj/article/view/267>
- Del Rosario, M. (2011). La supremacía constitucional: naturaleza y alcances. *Dikaion*, 20(1), 97-117. <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v20n1/v20n1a06.pdf>
- Ferrajoli, L. (2006). *Garantismo Penal*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4122/9.pdf>
- García Belaunde, D. y Palomino Manchego, J. (2013). El control de convencionalidad del Perú. *Pensamiento Constitucional*, (18), 223-241. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/8955/9363>
- Gelman Vs. Uruguay. Sentencia de Fondo y Reparaciones. 24 de febrero de 2011. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_221_esp1.pdf
- Gelman Vs. Uruguay. Sentencia de Fondo y Reparaciones. 24 de febrero de 2011. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_221_esp1.pdf
- Genie Lacayo Vs. Nicaragua. Sentencia de Fondo, Reparaciones y Costas. 29 de enero de 1997. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_30_esp.pdf
- Hitters, J. C. (2009). Control de constitucionalidad y control de convencionalidad. Comparación (Criterios fijados por la Corte Interamericana de Derechos Humanos). *Estudios Constitucionales*, 7(2), 109-128. <https://www.scielo.cl/pdf/estconst/v7n2/art05.pdf>
- Ivcher Bronstein Vs. Perú. Sentencia de Reparaciones y Costas. 06 de febrero de 2001. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/Seriec_74_esp.pdf
- Jakobs, G. (1997). *Derecho Penal Parte general. Fundamentos y teoría de la imputación* (2ª ed.). Marcial Pons. <https://proyectozero24.com/wp-content/uploads/2021/09/Jakobs-1997-Derecho-Penal.-Parte-General.pdf>

La Cantuta Vs. Perú. Interpretación de la Sentencia de Fondo, Reparaciones Y Costas. 30 de noviembre de 2007. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_173_esp.pdf

Ley N° 31751 de 2023. Ley que modifica el Código Penal y el Nuevo Código Procesal Penal para modificar la suspensión del plazo de prescripción. 18 de mayo de 2023. D.O. No. 11887.

Ley N° 32107 de 2024. Ley que precisa la aplicación y los alcances del delito de lesa humanidad y crímenes de guerra en la legislación peruana. 07 de agosto de 2024. D.O. No. 12329.

Ley N° 32419 de 2025. Ley que concede amnistía a los miembros de las Fuerzas Armadas, de la Policía Nacional del Perú y de los comités de autodefensa que participaron en la lucha contra el terrorismo entre los años 1980 y 2000. 21 de julio de 2025. D.O. No. 12699.

Loayza Tamayo, C. (2012). Debido proceso en la jurisprudencia de la Corte Interamericana, *Lex: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 10(9), 83-126. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5157775.pdf>

Long, S. (2016). El control de convencionalidad en Costa Rica. En Mejía, J., Becerra, J. y Flores, R. (Coord.), *El control de convencionalidad en México, Centroamérica y Panamá* (pp. 165-193). <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34721.pdf>

Lopera Mesa, G. (2004). Los derechos fundamentales como mandatos de optimización. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (27), 211-243. <https://www.cervantesvirtual.com/research/los-derechos-fundamentales-como-mandatos-de-optimizacion-0/01b3a74c-82b2-11df-acc7-002185ce6064.pdf>

Lopera Mesa, G. P. (2004). Los derechos fundamentales como mandatos de optimización. *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (27), 211-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1974190>

- Medina Otazu, A. (16 de mayo de 2011). *El control difuso de convencionalidad: a propósito de la sentencia de inconstitucionalidad del decreto legislativo 1097*. <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/28924-control-difuso-convencionalidad-proposito-sentencia-inconstitucionalidad-del-decreto>
- Meza Hurtado, A. D. (2012). El denominado bloque de constitucionalidad como parámetro de interpretación constitucional, ¿es necesario en el Perú?. *Revista Oficial del Poder Judicial*, 7(8/9), 143-166. <https://doi.org/10.35292/ropj.v7i8/9.278>
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Artículo 15. 23 de marzo de 1976. https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr_SP.pdf
- Resta, D. (2018). *El principio "nullum crimen, nulla poena sine lege" en el derecho penal internacional. En particular en el Estatuto de la Corte Penal Internacional* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54975/56819.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Roxín, C. (1981). *Culpabilidad y prevención en derecho penal*. Reus. https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1488/mod_resource/content/1/roxinculpabilidadyprevencionderechopenal.pdf
- Rubio Correa, M. (1998). La ubicación jerárquica de los tratados referentes a derechos humanos dentro de la Constitución peruana de 1993. *Pensamiento Constitucional*, 5(5), 99-113. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamiento-constitucional/article/download/3243/3080/0>
- Rubio Correa, M. (2005). La vigencia y validez de las normas jurídicas en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. *THEMIS Revista de Derecho*, (51), 7-18. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/8786/9175>
- Suárez Rosero Vs. Ecuador. Sentencia de Fondo. 12 de noviembre de 1997. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_35_esp.pdf

- Trabajadores Cesados del Congreso (Aguado Alfaro y otros) Vs. Perú. Sentencia Sentencia de excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. 24 de noviembre de 2006. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_158_esp.pdf
- Tribunal Constitucional. Exp. N.º 00022-2011-PI/TC. 08 de julio de 2015. <https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2015/00022-2011-AI.pdf>
- Tribunal Constitucional. Exp. N.º 0024-2010-PI/TC. 21 de marzo de 2011. <https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2011/00024-2010-AI.html>
- Tribunal Constitucional. Exp. N.º 045-2004-PI/TC. 29 de octubre de 2005. <https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2006/00045-2004-AI.pdf>
- Tribunal Constitucional. Exp. N.º 04617-2012-PA/TC. 12 de marzo de 2014. <https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2014/04617-2012-AA.html>
- Tribunal Constitucional. Exp. N.º 002S-2005-PI/TC y 0026-2005-PI/TC. 25 de abril de 2006. <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2006/00025-2005-AI%2000026-2005-AI.pdf>
- Ugarte Boluarte, K. R. L. (2015). *La responsabilidad internacional del estado peruano por violación de obligaciones de protección de derechos humanos: un estudio sobre las sentencias dictadas contra el Estado del Perú por la Corte Interamericana de Derechos Humanos y su cumplimiento por el Estado Parte* [Tesis de Doctorado, Universidad Carlos III de Madrid]. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r38082.pdf>
- Villalpando, W. (2009). El nuevo derecho internacional penal. Los crímenes internacionales. *Invenio: Revista de investigación académica*, (23), 15-36. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3394512.pdf>

Welzel, H. (1956). *Derecho Penal Parte General*. Roque Depalma Editor. <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2021/09/Descarga-en-PDF-Derecho-Penal-Parte-General-de-Hans-Welzel-LP.pdf>



Articulación institucional entre educación y orden jurídico en la tutela del proceso educativo peruano y la intervención frente a conductas delictivas de menores y adolescentes

Noelia Fabiola Rosales León

RESUMEN

El presente trabajo analiza la articulación institucional entre el sistema educativo peruano y el orden jurídico en la protección del proceso educativo y en la intervención frente a conductas delictivas de menores y adolescentes. Se examinan los marcos conceptuales y normativos que fundamentan la tutela educativa, incluyendo el enfoque de protección integral y los principios de mínima intervención penal, interés superior del niño y corresponsabilidad estatal. Asimismo, se estudian los mecanismos de coordinación entre instituciones educativas y operadores de justicia, destacando la necesidad de protocolos claros, canales de comunicación eficaces y equipos interdisciplinarios. El análisis incluye las medidas socioeducativas aplicadas en casos de infracción, así como el rol preventivo y derivador de la escuela dentro de una red articulada de apoyo. Finalmente, se identifican desafíos persistentes —como la brecha institucional, la estigmatización y la insuficiente capacitación docente— y se presentan buenas prácticas observadas en experiencias latinoamericanas. Se concluye que la consolidación de un modelo articulado requiere fortalecer la cooperación intersectorial, garantizar derechos y adoptar enfoques restaurativos que prioricen la reintegración educativa del adolescente.

Palabras clave: articulación interinstitucional, justicia juvenil, tutela educativa, adolescentes infractores, medidas socioeducativas.

ABSTRACT

This study analyzes the institutional articulation between the Peruvian educational system and the legal framework responsible for protecting the educational process and intervening in cases of criminal behavior among minors and adolescents. It examines the conceptual and legal foundations of educational protection, including the integral protection approach and the principles of minimal penal intervention, the best interests of the child, and shared state responsibility. The paper also explores coordination mechanisms between educational institutions and justice operators, emphasizing the need for clear protocols, effective communication channels, and interdisciplinary teams. Socio-educational measures applied in cases of juvenile offenses are reviewed, along with the preventive and referral role of schools within an articulated support network. Finally, the study identifies persistent challenges—such as institutional gaps, stigmatization, and limited teacher training—and presents good practices drawn from Latin American experiences. The conclusion emphasizes that consolidating an articulated model requires strengthening intersectoral cooperation, guaranteeing rights, and adopting restorative approaches that prioritize the adolescent's educational reintegration.

Keywords: interinstitutional articulation, juvenile justice, educational protection, juvenile offenders, socio-educational measures.

1. INTRODUCCIÓN

El vínculo entre el sistema educativo y el ordenamiento jurídico peruano es necesaria conforme se constata un incremento en la medida en que se consolidan las políticas de protección integral dirigidas a niños y adolescentes, de modo que el proceso educativo está dejando de concebirse como una simple transmisión de conocimientos y al día de hoy atiende otras necesidades como la exigencia de una función formativa que requiere la articulación efectiva de diversas entidades del Estado con el fin de resguardar los derechos fundamentales del estudiante y garantizar condiciones adecuadas para su desarrollo integral.

El enfoque de protección integral adoptado, requiere de la coordinación interinstitucional de diversos sectores, incluyendo, pero no limitándose a, las instituciones educativas, los servicios de justicia juvenil, las fiscalías especializadas, las Defensorías Municipales del Niño y del Adolescente (DEMUNA), así como las entidades vinculadas a la salud mental y los programas de reintegración social. Como señala Azócar Osorio (2025), El sistema funciona a través de un conjunto articulado de responsabilidades interinstitucionales, ello en respuesta a enfrentar problemáticas de riesgo, las cuales precisan el concurso de distintas organizaciones.

En la actualidad, la problemática de la violencia escolar, la participación de adolescentes en situaciones delictivas y la vulneración de derechos dentro y fuera de la escuela ha impulsado la creación de normativas como la Ley N.º 29719 sobre convivencia escolar y mecanismos institucionales como el *Sistema Especializado en Justicia Penal para Adolescentes* (SEJPA). Esta respuesta normativa, según Beloff, (1999) La insuficiencia estructural y la falta de coordinación institucional son elementos transversales que deben priorizarse como marco problemático para el sistema de control de infracciones penales cometidas por adolescentes. Asimismo, la intervención frente a conductas delictivas de menores y adolescentes, debe partir del principio del interés superior del niño y de una perspectiva pedagógica que priorice la reeducación antes que la sanción.

Por consiguiente, la articulación interinstitucional, en el contexto del sistema peruano, no debe ser concebida como una noción de índole técnico o instrumental, sino como un proceso de corresponsabilidad que exige la acción mancomunada del Estado, la familia y la sociedad. El presente estudio se propone analizar esta dinámica de articulación intersectorial, identificando los avances logrados, los vacíos persistentes y los desafíos que persisten en el sistema, con el propósito de aportar fundamentos para una intervención intersectorial jurídica y educativa que sea coherente, eficaz y restaurativa.

2. MARCOS CONCEPTUALES Y LEGALES

2.1. LA TUTELA DEL PROCESO EDUCATIVO

La tutela del proceso educativo, panorámicamente se concibe como el conjunto de garantías jurídicas, pedagógicas y administrativas destinadas a asegurar que los estudiantes

reciban una educación integral, segura, inclusiva y acorde con sus derechos fundamentales; ello implica la protección de la trayectoria educativa frente a vulneraciones que puedan afectar el acceso, permanencia, participación o culminación del proceso formativo. Para Figueroa Fernández (2024) la tutela del proceso educativo comprende tanto la prevención de situaciones que perturban la convivencia escolar como la actuación coordinada entre instituciones educativas y órganos del Estado cuando se presentan hechos que comprometen el desarrollo del estudiante.

En mención a la esfera internacional, la tutela del proceso educativo se sustenta en el reconocimiento del niño y del adolescente como sujetos de derechos, con capacidad progresiva para participar activamente en decisiones que afectan su vida escolar. Cillero Bruñol (2022) fundamenta que la protección educativa es un componente esencial del enfoque de protección integral, pues la escuela constituye un espacio privilegiado para la formación ciudadana y la garantía de condiciones de igualdad.

En el Perú, este concepto se sostiene en el derecho fundamental a la educación reconocido en la Constitución en el (art. 13) y complementariamente en normas especiales como el Código de los Niños y Adolescentes; además, implementa sistemas de denuncia, atención y derivación los cuales se materializan en instrumentos como el Libro de Registro de Incidencias y el portal SíseVe, los cuales tienen la función de garantizar la trazabilidad y responder oportunamente ante situaciones de riesgo, imponiendo a los directivos escolares el deber de comunicar

2.2. LA NORMATIVIDAD EN MATERIA DE MENORES Y ADOLESCENTES

El marco normativo de protección de niños, niñas y adolescentes reconoce a los menores como sujetos de derechos y exige que toda intervención estatal se guíe por el Principio del Interés Superior del Niño. Inicialmente, destacan los cuerpos normativos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, ratificada por el Perú en 1990, establece la obligación de garantizar el desarrollo integral, la dignidad, la participación y la educación libre de discriminación, además de exigir la creación de sistemas especializados de justicia juvenil. Secuencialmente, los cuerpos normativos nacionales que implementan dichos estándares, tales como el Código de los Niños y Adolescentes

(Ley 27337), que consagra la protección integral, regula los derechos de los menores, impone a las instituciones educativas la obligación de comunicar incidentes de violencia y garantiza entornos libres de tratos crueles o degradantes; la Ley 29719 de convivencia sin violencia, que desarrolla mecanismos de prevención, registro y derivación mediante instrumentos como el Libro de Incidencias y el portal SíseVe; el Decreto Legislativo 1348, Código de Responsabilidad Penal de Adolescentes, que regula las medidas socio-educativas con un fin preventivo especial positivo y ordena que la internación sea excepcional y por el tiempo más breve posible; y el Sistema Especializado en Justicia Penal para Adolescentes, que articula a la Policía Nacional, Ministerio Público, Poder Judicial y centros juveniles a través de equipos técnicos interdisciplinarios.

La jurisprudencia nacional vinculante emitida por el Tribunal Constitucional, con la finalidad de emitir precedentes vinculantes, establece criterios interpretativos estables que orientan la aplicación del derecho en todo el país ha reforzado este marco normativo al dotar de contenido subjetivo al derecho fundamental a la educación, reafirmando la supremacía del interés superior del niño como parámetro interpretativo. En ese sentido, el Tribunal señalando que la educación debe desarrollarse en condiciones de dignidad, trato psicológico adecuado y ausencia de discriminación como se demuestra en el Expediente 01391-2007-PA/TC, además estableció que toda sanción debe mantener una finalidad formativa y orientada a la rehabilitación, tal criterio obliga a las instituciones del Estado a actuar coordinadamente para garantizar la dignidad del menor, orientándose a la rehabilitación.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos complementa y refuerza este marco al consolidar estándares vinculantes para los Estados Parte, entre ellos la exigencia de una justicia juvenil especializada y separada del sistema penal de adultos, conforme se determinó en el caso Instituto de Reeducción del Menor vs Paraguay, la Corte, bajo esta premisa. ha establecido que la privación de libertad solo puede aplicarse como último recurso y durante el período más breve posible, como se reiteró en los casos emblemáticos como: Mendoza y otros vs Argentina y Hermanos Landaeta Mejías vs Venezuela, ha señalado que ninguna medida de internamiento puede restringir el acceso a la educación o a los servicios básicos de salud; estos estándares, en conjunto, constituyen precedentes de imperativo seguimiento por parte del estado peruano, el cual articula los sistemas educativos, judiciales y sociales con el fin de garantizar la continuidad del proyecto edu-

cativo de los adolescentes, asegurar su dignidad y promover su reinserción plena en la comunidad.

2.3. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y JUDICIAL

La intervención frente a conductas que afectan el proceso educativo o constituyen infracciones penales de adolescentes debe guiarse por principios jurídicos y pedagógicos integrados. Entre los más relevantes destacan:

a. Interés superior del niño

Este principio, constituye el eje hermenéutico que orienta a la decisión judicial que involucre a un menor, operando como un mandato de prioridad absoluta que obliga al Estado, en todos sus niveles, a adoptar únicamente aquellas acciones que resulten óptimas para garantizar el desarrollo integral del estudiante; seguidamente, el Tribunal Constitucional ha precisado que este principio integra el bloque de constitucionalidad y posee fuerza normativa superior, de modo que limita, conduce y corrige las intervenciones públicas relacionadas con la infancia. Según Pacheco-Zerga (2017) Los operadores jurisdiccionales tienen la obligación de interpretar y aplicar las disposiciones de manera tal que se asegure el máximo disfrute de los derechos fundamentales del menor. El principio implica una actuación tuitiva (protectora) y la flexibilización de las normas para lograr la aplicación más favorable.

b. Protección integral

El enfoque de protección integral transforma al menor en un auténtico sujeto de derechos y no en un objeto pasivo de tutela, por lo que reconoce su capacidad para ejercer libertades y participar en decisiones vinculadas con su desarrollo; de esta manera, el Estado, la familia y la sociedad comparten una responsabilidad estructural que demanda diseñar mecanismos y procedimientos claros para prevenir, abordar y reparar cualquier vulneración. Bajo esta perspectiva, la garantía de condiciones para un desarrollo pleno se extiende también al ámbito educativo, que asume la obligación de promover entornos seguros y de velar por la integridad física, psíquica y moral de todos sus integrantes, consolidando así un sistema en el que la protección no es solo reactiva sino también

preventiva y estructural. Para Beloff, (1999) este enfoque delimita la responsabilidad del Estado de garantizar condiciones educativas, psicológicas y sociales adecuadas durante los procedimientos administrativos y judiciales.

c. Proporcionalidad y excepcionalidad de la sanción

Las medidas bajo las que se desarrolla el sistema penal juvenil, se rige por el principio de proporcionalidad, lo que implica que cualquier medida debe adecuarse no solo a la gravedad del hecho cometido sino también a la situación personal, emocional y social del adolescente, garantizando que la sanción preserve un equilibrio entre la exigencia de responsabilidad y la necesidad de promover su recuperación humana y social; complementariamente, rige el principio de excepcionalidad, según el cual la privación de libertad constituye un último recurso. Además, la ejecución de estas medidas está sujeta a límites materiales estrictos, pues la internación nunca puede implicar la negación del derecho a la educación, asegurando que el componente formativo permanezca intacto.

d. Prevención y enfoque socioeducativo

El modelo de intervención juvenil prioriza la formación en valores y la prevención de la violencia, de modo que la escuela se convierte en un espacio privilegiado para la socialización, la convivencia democrática y la consolidación de actitudes basadas en la igualdad y la justicia social; a partir de ello, la Ley 29719 establece herramientas para prevenir, diagnosticar y erradicar el hostigamiento escolar mediante normas de convivencia y protocolos especializados que fortalecen la intervención temprana; además, Figueroa Fernández, (2024) destaca que las medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes infractores deben contener una función pedagógica positiva y formativa, con la finalidad de facilitar la resocialización y reintegración a la sociedad.

e. Corresponsabilidad institucional

La actuación frente a conductas delictivas o problemáticas escolares exige trabajo articulado entre escuela, familia, justicia y servicios sociales. Saldaña y Huamán (2021) señalan que, sin coordinación intersectorial, las respuestas institucionales suelen ser fragmentadas o insuficientes.

3. EJES DE ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y ORDEN JURÍDICO

La articulación entre el sistema educativo y el orden jurídico constituye una condición necesaria para garantizar la protección integral de los menores y adolescentes, concretamente en situaciones donde la vulneración de derechos o la comisión de conductas delictivas, bajo este mismo análisis la articulación requiere un enfoque intersectorial que permita coordinar responsabilidades, compartir información relevante y promover intervenciones coherentes y oportunas.

3.1. COORDINACIÓN ENTRE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y OPERADORES DE JUSTICIA

La coordinación entre las instituciones educativas, los operadores de justicia y protección interinstitucional, integran un eje central del Modelo de Protección Integral peruano, pues garantiza la tutela del proceso educativo y una respuesta coherente frente a situaciones de violencia, riesgo o infracciones cometidas por adolescentes. El ordenamiento jurídico establece mecanismos claros de articulación, de modo que la Ley N.º 29719 y su reglamento consolidan protocolos de atención, registro y derivación, mientras que la articulación intersectorial, según Azócar Osorio (2025) obliga a integrar acciones entre educación, salud, justicia y protección para abordar de manera integral los casos. A la par, la normativa exige que el flujo de información respete estrictamente la confidencialidad para evitar la revictimización y proteger la dignidad de los involucrados.

Este entramado institucional involucra a diversos actores, desde sus respectivas competencias, construyen una red de intervención articulada, por lo que las instituciones educativas tienen el deber de prevenir y reportar en un plazo de veinticuatro horas cualquier hecho de violencia, mientras que las fiscalías de familia y el Ministerio Público pueden activar el sistema judicial y articular con las direcciones regionales de educación. Asimismo, la coordinación incluye a las DEMUNA y otros servicios de protección para asegurar atenciones especializadas, al Sistema Especializado de Justicia Penal para Adolescentes que requiere cooperación interministerial para garantizar la educación del menor infractor, y a los servicios de salud mental que deben integrarse para asegurar atención psicológica o psicosocial efectiva. En paralelo, INDECOPI actúa como supervisor del

deber de idoneidad del servicio educativo e impone sanciones cuando los colegios incumplen los protocolos de prevención y atención establecidos en la Ley 29719.

A pesar de este diseño institucional, la articulación presenta deficiencias que dificultan la protección integral, pues la fragmentación entre sectores, la falta de mecanismos de coordinación real y la omisión recurrente de registrar casos en el sistema SíseVe generan brechas en la trazabilidad y seguimiento de los estudiantes afectados. De igual modo, la ausencia de profesionales de psicología habilitados limita la intervención oportuna y el acompañamiento socioemocional, lo cual resulta crítico si consideramos que la finalidad del sistema penal juvenil es la reinserción social, la continuidad educativa y el desarrollo integral.

3.2. PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LOS MENORES

La protección integral constituye un pilar normativo y conceptual que orienta toda acción vinculada a la educación y a la justicia juvenil. Este enfoque reconoce al niño y al adolescente como sujetos de derechos, con protagonismo en la toma de decisiones que afectan su vida. Para Cillero (2018), la protección integral supera el antiguo paradigma tutelar, estableciendo un modelo basado en la corresponsabilidad de familia, escuela, Estado y comunidad.

En el marco jurídico peruano, la protección integral está presente en la Constitución Política, el Código de los Niños y Adolescentes (Ley N.º 27337) y el Decreto Legislativo N.º 1348, que regula la responsabilidad penal adolescente. Estas normas reconocen el derecho a una educación digna, al respeto de la integridad personal y a recibir medidas diferenciadas cuando se produce una infracción penal. Además, los instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño y la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos constituyen estándares que obligan al Estado a garantizar intervenciones respetuosas, proporcionales y orientadas a la reintegración educativa y social.

La protección integral implica asegurar la permanencia del menor en el sistema educativo incluso durante procesos de justicia juvenil. Como advierte Ruiz Rodríguez (2021), la

continuidad educativa no solo es un derecho, sino también una estrategia de prevención del delito y de reconstrucción del proyecto de vida del adolescente.

3.3. PREVENCIÓN Y EDUCACIÓN EN DERECHOS

La prevención como requisito para la articulación entre educación y orden jurídico, identifica factores de riesgo, promueve habilidades socioemocionales y enseñar a los estudiantes sus derechos y responsabilidades. Según Magallanes Almeyda & Aguirre Chavez, (2024) la escuela constituye el primer espacio formador de ciudadanía, donde se aprenden normas de convivencia, resolución pacífica de conflictos y valores democráticos. La prevención se materializa mediante los lineamientos de convivencia escolar, los programas de tutoría y orientación educativa, y las acciones de educación en derechos humanos impulsadas por el Ministerio de Educación; adicionalmente estos programas promueven competencias como el autocuidado, la empatía, la comunicación asertiva y la toma de decisiones responsables.

4. MECANISMOS DE INTERVENCIÓN FRENTE A CONDUCTAS DELICTIVAS

La intervención frente a conductas delictivas cometidas por menores y adolescentes requiere mecanismos articulados que integren el enfoque pedagógico, el enfoque jurídico y los principios de protección integral.

4.1. MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS Y SU PERTINENCIA EDUCATIVA

Las medidas socioeducativas son disposiciones aplicadas por el sistema de justicia juvenil que buscan responsabilizar al adolescente por la infracción cometida, pero mediante estrategias orientadas a su formación, desarrollo y reintegración social; Para Cillero Bruñol(2022), estas medidas constituyen instrumentos esenciales para garantizar que el castigo no sea una simple retribución, sino un proceso educativo que favorezca la reflexión y transformación del comportamiento.

En el Perú, el *Código de Responsabilidad Penal de Adolescentes* (Decreto Legislativo N.º 1348) incorporó medidas socioeducativas; como la amonestación, la libertad asistida, la

prestación de servicios a la comunidad, la libertad restringida y el internamiento, orientadas a la prevención especial positiva y aplicadas de manera alternativa, indistinta o conjunta, mientras que la privación de libertad se reserva para casos excepcionales y por el menor tiempo posible. Secuencialmente, el CRPA establece que la continuidad educativa constituye un eje esencial de la ejecución de las medidas, puesto que la reinserción social del adolescente requiere garantizar servicios de educación y salud adecuados y promover la cooperación interinstitucional para asegurar formación académica o profesional pertinente incluso en los regímenes más restrictivos, razón por la cual la jurisprudencia interamericana ha recalado que el internamiento no puede implicar la negación del acceso al estudio.

Según Duce & Couso, (2012), la pertinencia educativa de estas medidas radica en que permiten articular el proceso sancionador con programas de tutoría, apoyo psicológico, orientación vocacional y reintegración escolar, reduciendo la probabilidad de reincidencia. En este sentido, las medidas socioeducativas cumplen una doble función: responsabilizar al adolescente y fortalecer su proyecto de vida.

4.2. COOPERACIÓN ENTRE DOCENTES, FAMILIA Y SERVICIOS DE APOYO

La intervención frente a conductas delictivas solo puede ser efectiva si existe cooperación sostenida entre los actores clave del entorno del adolescente: docentes, familia y servicios especializados. Para Figueroa Fernández (2024) la protección integral requiere la corresponsabilidad de todos los agentes que intervienen en la vida del menor, superando la idea de que la escuela o el sistema judicial pueden actuar de manera aislada.

Los docentes desempeñan una función activa como observadores y orientadores, mientras que la familia constituye el primer espacio formativo y emocional del adolescente, de modo que su participación activa resulta determinante para la eficacia de cualquier intervención. Por otro lado los servicios de apoyo, entre ellos psicólogos, terapeutas, orientadores, equipos de convivencia escolar y programas del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, aportan herramientas técnicas imprescindibles para abordar la complejidad de estos casos, lo que permite articular un acompañamiento integral que responda adecuadamente a las necesidades educativas, emocionales y sociales de los ado-

lescentes. En la esfera de la construcción normativa, la colaboración entre actores garantiza que los derechos del menor sean respetados en todas las etapas del proceso. Ello incluye, por ejemplo, el acompañamiento emocional durante la toma de declaraciones, la facilitación de información a la familia y la coordinación con fiscalías o juzgados para ajustar medidas según el progreso educativo o psicológico del adolescente.

5. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y DE DERECHOS HUMANOS

La intervención del sistema educativo y del orden jurídico frente a adolescentes en conflicto con la ley exige un enfoque profundamente ético, sustentado en el respeto irrestricto a los derechos humanos y al interés superior del niño. La actuación de docentes, operadores de justicia, familias y servicios de apoyo debe responder a principios de dignidad, autonomía progresiva y no discriminación. Como advierte Figueroa Fernández (2024), cualquier política o práctica sobre justicia juvenil en América Latina debe evitar el retorno a modelos punitivos y priorizar enfoques restaurativos que garanticen oportunidades reales de reintegración. Estas consideraciones éticas se articulan en dos ejes fundamentales: las garantías procesales y educativas, y la prevención de la estigmatización.

5.1. GARANTÍAS PROCESALES Y EDUCATIVAS

Las garantías procesales y educativas constituyen la protección integral de los derechos de niños y adolescentes involucrados en conductas de riesgo o infractoras, ante una perspectiva jurídica, estas garantías aseguran que el menor sea considerado sujeto de derechos, capaz de participar activamente en los procedimientos y merecedor de un trato acorde a su condición de desarrollo. De acuerdo con Beloff (1999) la justicia juvenil debe estructurarse para garantizar defensa jurídica especializada, acceso a información comprensible, acompañamiento psicológico y mecanismos de apelación efectivos.

En el ámbito educativo, las garantías implican condiciones para el acceso, permanencia y continuidad del proceso formativo, aun cuando exista una investigación penal o medida socioeducativa en curso. En el caso peruano, la Ley General de Educación y la Ley del Sistema de Justicia Penal Juvenil establecen que ninguna medida puede afectar el derecho a la educación. Según Ochoa Cervantes, y otros, (2018), las escuelas deben adoptar ajustes razonables y planes personalizados para asegurar que los estudiantes continúen

aprendiendo, ya sea en la institución educativa, en programas alternativos o en modalidades flexibles. Las instituciones educativas deben generar entornos de confianza que permitan al adolescente expresar su versión, solicitar apoyo y participar en la construcción de acuerdos restaurativos; bajo esta misma perspectiva, Pacheco-Zerga (2017) destaca que el respeto a estas garantías no solo protege al menor, sino que fortalece la legitimidad institucional y reduce la reproducción de prácticas autoritarias dentro del sistema educativo.

6. CONCLUSIONES

La articulación institucional entre el sistema educativo y el orden jurídico en el Perú constituye la protección integral de niños y adolescentes, especialmente aquellos involucrados en situaciones de riesgo o conductas delictivas, partiendo de ello, el análisis realizado, se concluye que dicha articulación es un proceso complejo que exige coherencia normativa, capacidades institucionales fortalecidas y un enfoque basado en derechos humanos. En este sentido, la convergencia entre educación y justicia no puede circunscribirse a la simple derivación de casos, sino que debe entenderse como un acompañamiento continuo que priorice la prevención, la intervención oportuna y la reintegración socioeducativa del menor.

Inicialmente, se confirma que la tutela del proceso educativo, tanto en su dimensión pedagógica como jurídica, es un componente esencial de la protección integral. Como señala Beloff (1999) el adolescente es un sujeto de derechos cuya participación y autonomía progresiva deben ser respetadas en todos los procedimientos, lo que implica garantizar condiciones de aprendizaje, defensa técnica especializada y acompañamiento psicosocial. Los marcos conceptuales y normativas, establecen obligaciones concretas para las instituciones, pero su aplicación aún enfrenta brechas estructurales. Se identifica que la eficacia de las medidas socioeducativas depende directamente de la coordinación real entre escuelas, fiscalías, defensores públicos y servicios comunitarios. Las experiencias exitosas revisadas en Perú, Chile y Colombia muestran que la corresponsabilidad interinstitucional, el uso de metodologías restaurativas y el acompañamiento familiar reducen la reincidencia y fortalecen la permanencia escolar. Como indican Saldaña y Huamán (2021), los equipos interdisciplinarios son el punto de articulación más efectivo, pues permiten una respuesta integral a las necesidades del adolescente.

Por otro lado, el principio de dignidad y el interés superior del niño deben constituir el centro de toda actuación institucional; es decir, son el enfoque ético el cual exige evitar prácticas de exposición pública, sanciones desproporcionadas o exclusiones automáticas del sistema educativo, priorizando medidas orientadas a la reparación del daño, el aprendizaje y la reintegración. Como sostienen Duce & Couso (2012), la justicia juvenil latinoamericana será verdaderamente garantista solo si incorpora un enfoque pedagógico que permita a los adolescentes reconstruir su proyecto de vida.


Finalmente, la evaluación de impacto aparece como una necesidad urgente, ello implica que, sin sistemas de seguimiento y análisis longitudinal, resulta difícil determinar la efectividad real de la articulación institucional. La evidencia recogida por Chávez León (2022) demuestra que los procesos más exitosos son aquellos que integran indicadores educativos, psicológicos, familiares y comunitarios, así como la participación activa de los propios adolescentes. En su totalidad, las conclusiones evidencian que la articulación entre educación y justicia no es solo un imperativo legal, sino una obligación ética del Estado y de las instituciones educativas. Avanzar hacia un modelo restaurativo, inclusivo y orientado al desarrollo integral requiere voluntad política, formación especializada y una cultura institucional que coloque a la dignidad humana en el centro de toda intervención.

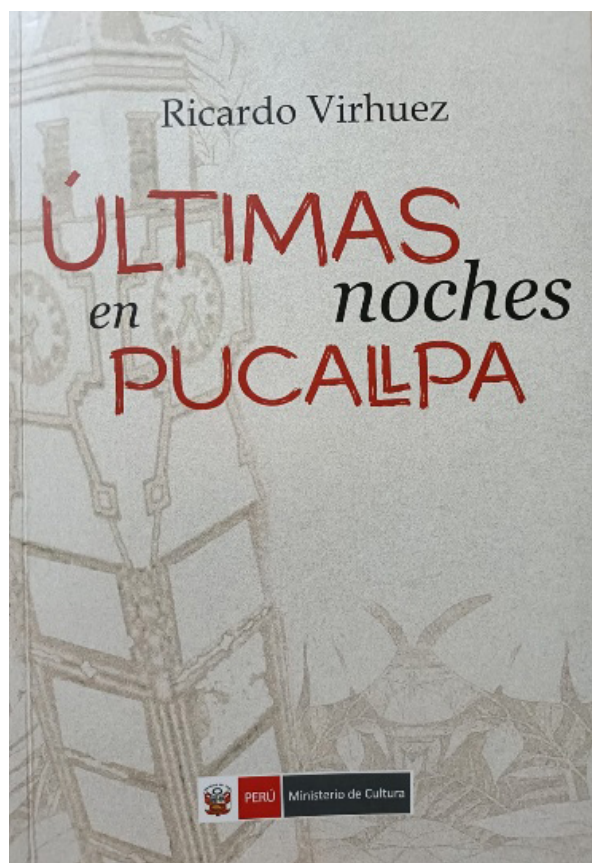
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azócar Osorio, S. M. (2025). La responsabilidad administrativa de las instituciones educativas privadas y su relación con el incumplimiento de la Ley N° 29719 en casos de acoso escolar, 2023. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12969/4131>
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y derechos del niño*. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/155204>
- Cillero Bruñol, M. (2022). LA RESPONSABILIDAD PENAL DE ADOLESCENTES.

- Chávez León, A. (2022). Evaluación restaurativa y procesos socioeducativos en adolescentes infractores en Perú. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 14(2), 55–72.
- Duce, M., & Couso, J. (2012). El Derecho a un Juzgamiento Especializado de los Jóvenes Infractores en el Derecho Comparado. *Política criminal*, 7(13), 1-73. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992012000100001>
- Figuroa Fernández, A. M. (2024). Convivencia escolar y violencia en el Perú: Desafíos para un entorno educativo seguro. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 9, 352-376. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.14566161>
- Magallanes Almeyda, F., & Aguirre Chavez, C. F. (2024). La gestión educativa y la convivencia escolar en las instituciones educativas del Perú. *Igobernanza*, 7. doi:<https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n27.2024.362>
- Ochoa Cervantes, A., Salinas de la Vega, J. J., Pascualetto, G. S., Bazdresch Parada, M., Ascorra Costa, P., López Leiva, V., . . . Gollás Núñez, I. Y. (2018). *Reflexiones sobre convivencia escolar : de las políticas públicas al salón de clases*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5882>
- Pacheco-Zerga, L. (2017). La jurisprudencia constitucional peruana en torno al interés superior del niño. Obtenido de <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/3872>
- Saldaña, M., & Huamán, R. (2021). Desafíos de la articulación interinstitucional frente a la violencia y delitos juveniles en el sistema educativo peruano. *Revista Iberoamericana de Política Educativa*, 12(3), 112–130

RESEÑAS

The image features a solid blue background. A vertical white line runs down the left side, starting from the top and ending with a small white square. A horizontal white line runs across the middle, starting from a small white square on the left and extending to the right edge. The word "RESEÑAS" is centered in white, bold, uppercase letters between these lines.



Ricardo Virhuez: *Últimas noches en Pucallpa*. Dirección Desconcentrada de Cultura San Martín, 2025, 120 pp.

La última novela del escritor Ricardo Virhuez muestra su preocupación por la denuncia social y por el tema amoroso. En este sentido, la estrategia discursiva que emplea es pertinente (breves narraciones o minicuentos) porque dinamiza las acciones y las historias de los personajes que aparecen. La trama aborda el asesinato de Juan Chuquipiondo, la relación entre Alina y Gerardo y la huelga de una fábrica de papel en Manantay. A partir de estas líneas narrativas, se desprenden una serie de temas que evidencian la propuesta de Virhuez.

La figura de don Gato apertura la historia, donde el componente onírico y pesadillesco urde la historia trágica del grupo musical Juaneco y su combo, que sirve de trasfondo para retratar a la ciudad amazónica en sus peculiaridades y que acompaña a la vida de los personajes. Además, su frustrada relación con su mujer y su engaño, acentúa más su condición humana de solitario en búsqueda de un auténtico vínculo sentimental.

Asimismo, uno de los personajes que encarna el lado más realista de la policía pucallpina se retrata en Francisco Díaz, un sicario y comisario que acomete a cualquier “buchisapa” sin mayor escrúpulo: “Si venían a denunciar, yo mismo dirigiría la investigación. A la mierda todo” (p. 11). A esto se suma otro mal social: el narcotráfico, aún latente, pero que contribuye a la corrupción estatal.

Alina Rosales es un personaje de gran intensidad y cuyo arco dramático se cierra al unirse con Gerardo Bardales, don Gato, al ser, al inicio de la novela, una mujer fragmentada, ya que su historia familiar es una herida que aún le lastima: “Teme a los solícitos hombres. El recuerdo de su padre violento todavía le sacude las entrañas. Los golpes a su madre, también; y el abuso a su hermana mayor, mucho más” (p. 12). De este modo, la sombra que le cubre se transforma en un manta de optimismo, pues as-

pira a formar una familia con el periodista y rehacer su vida.

Ahora bien, el marco social es sustancial en la novela. La huelga emprendida en la fábrica de papel en Manantay revela al lector la propuesta ideológica del escritor y su compromiso con la denuncia de los abusos y de las imposiciones extranjeras: “Llenamos toda la fábrica con banderitas rojiblancas en señal de que defendíamos los intereses peruanos en contra de los españoles dueños de la fábrica, a quienes insultábamos y pedíamos que se largaran a su país de mierda” (p. 40).

Luka Zgonic es otro personaje clave en la novela. Es más que un proveedor, representa el atizamiento de la subversión al disparar a los policías en el enfrentamiento que desata algunos muertos: “Las balas no perdonan, ni siquiera en medio del calor de la noche y en el silencio más hondo” (p. 64).

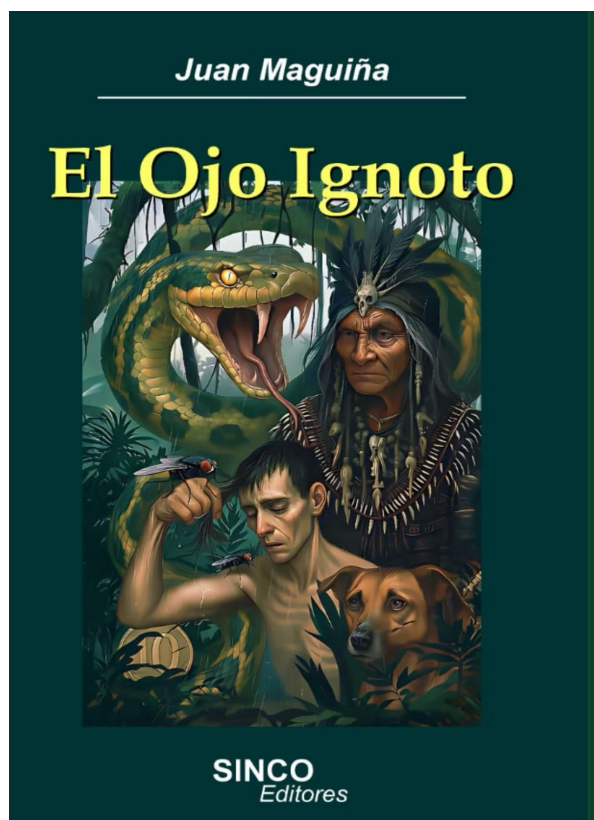
Capinurí Informa representa un periodismo serio, al develar la podredumbre del sistema policial y político; sin embargo, estas remociones (en el caso de Maurilio Santillán) solo expresan que la corrupción tiene tentáculos interminables que nunca serán cercenados.

Respecto del lenguaje, la concisión de las frases, junto a la inclusión del español ama-

zónico, exime al escritor de un arraigado localismo, puesto que su objetivo es contar historias interesantes y que reflejan la idiosincrasia selvática.

En definitiva, estamos ante una novela ágil e impactante y que pretende cuestionar la sociedad en la que estamos inmersos, a partir de historias y tragedias personales que confluyen. De este modo, Virhuez demuestra su madurez como narrador, empleando las palabras exactas, pero que guardan entre sí, metáforas perdurables de una ciudad emergente.

Rodrigo Barraza Urbano



Juan Maguiña: *El ojo ignoto*. Sincó Editores, 2025, 176 pp.

La literatura fantástica peruana, tradicionalmente eclipsada por la hegemonía del realismo mágico andino y por la narrativa testimonial de las últimas décadas, recibe con *El ojo ignoto* (2025) de Juan Maguiña Fernández una propuesta estética que redefine los límites del género desde una óptica poshumanista y mitopoiética. Compuesto por cinco relatos —“El don”, “Dólar”, “El sino”, “La moneda” y “La mosca”—, este libro de cuentos no solo rearticula los fundamentos del fantástico en el contexto literario peruano, sino que instaura una poética de lo liminal, donde lo sagrado, lo político

y lo psíquico convergen en una dramaturgia de la alteridad.

Desde una perspectiva intertextual, Maguiña dialoga con la tradición del cuento fantástico hispanoamericano —Borges, Cortázar, Silvina Ocampo—, pero despliega una matriz simbólica propia, atravesada por lo que podríamos denominar una *ontología de la huella*: todo acto, toda moneda, toda criatura, incluso la más ínfima, deviene en significante de una deuda originaria que el sujeto moderno ha olvidado. En “El don”, por ejemplo, un libro antiguo, como *El libro de los muertos*, no es solo un objeto de intercambio, sino un *symbolum* que articula una economía simbólica entre lo humano y lo divino, entre la vida y la muerte, entre el don como *potlatch* y el sacrificio como deuda. La estructura narrativa, que atraviesa tres generaciones, funciona como una *mise en abyme* de la transmisión del trauma, el corte del cabello, donde el saber no se hereda, sino que se *padece*.

En “Dólar”, el gigante opera como una alegoría del cuerpo social postcolonial, una figura monumental que encarna la *chose freudiana* del pueblo: aquello que no puede ser nombrado sin que el discurso hegemónico se resquebraje. La violencia política no se representa directamente, sino que se *siente* como una tensión latente, una *presencia ausente* que recuerda a lo que Giorgio

Agamben denomina *homo sacer*: aquel que puede ser asesinado, pero no sacrificado. El cuento, leído desde la teoría política del cuerpo, instaura una crítica sutil, pero demolidora al biopoder neoliberal, donde la muerte del otro ya no es espectáculo, sino *comodidad*.

“El sino” retoma la matriz mítica amazónica no como exotismo folclórico, sino como *episteme* alternativa al pensamiento antropocéntrico occidental. La selva aquí no es paisaje, sino *sujeto*: una entidad que *habla, sanciona, equilibra*. Maguiña anticipa aquí una ecocrítica latinoamericana que no se limita a la denuncia ambiental, sino que propone una ontología relacional, donde el humano no es más que un *nudo* en la red de lo viviente. La estructura mítica funciona como *palimpsesto*: bajo la superficie de lo narrado late una cosmovisión que no puede ser traducida sin traicionarla.

En “La moneda”, el ajedrez y el teatro no son meros motivos estéticos, sino *dispositivos de temporalidad*. El tablero deviene en *cronotopo*, donde el tiempo no es lineal sino *táctico*, y donde la vida y la muerte se juegan no como destino, sino como *estrategia*. La moneda, al igual que en “El don”, funciona como *objeto parcial* en el sentido lacaniano: algo que *corta* el flujo simbólico y expone la *falta* constitutiva del sujeto. La magia aquí no es ilusión, sino *performance* de lo Real.

Finalmente, “La mosca” constituye una *mise en question* radical de la subjetividad moderna. A través de la *psicosis episódica* del protagonista, Maguiña pone en escena la *desestabilización del sujeto cartesiano*, aquel que se cree dueño de su conciencia. La mosca, al igual que en *La metamorfosis* de Kafka, no es solo insecto, sino *significante puro*, una *mancha* en el campo visual que deviene en *extimidad*: aquello que es más interior que lo interior mismo. El cuento, al proponer una banda sonora que *acompaña* la lectura, instaura una *sinétesis* narrativa que trasciende lo textual para inscribirse en lo *sensorial*, anticipando así nuevas formas de *literatura inmersiva*.

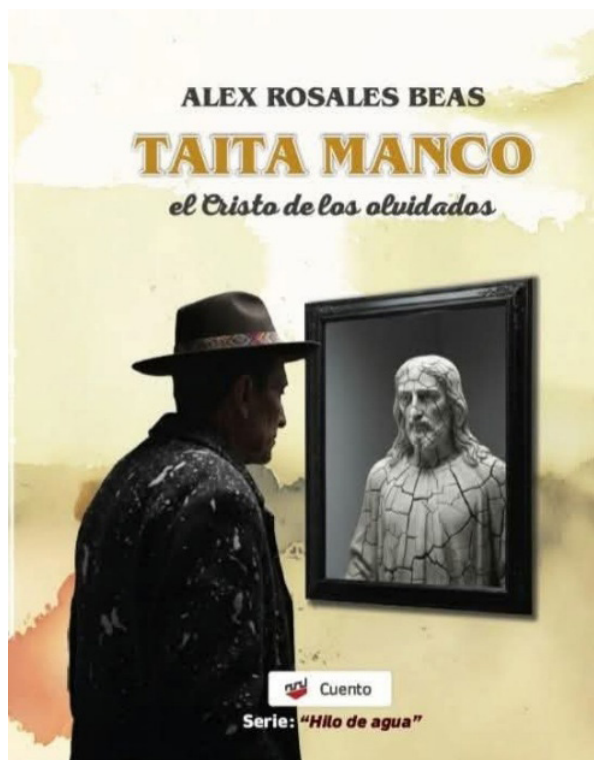
En conjunto, *El ojo ignoto* no solo reconfigura el panorama del cuento fantástico peruano, sino que propone una poética de lo impensado, donde lo real ya no es lo que puede ser nombrado, sino aquello que *resiste* toda nominación.

Maguiña se consolida como un narrador de la zona liminal, aquel que habita los intersticios entre lo humano y lo posthumano, entre la tradición y la emergencia, entre la palabra y el silencio. Su estilo, leído desde la filosofía del lenguaje, instaura una *retórica de la elipsis*, donde lo no dicho pesa más que lo dicho, y donde el lector, al igual que el protagonista, debe pagar con su pro-

pia conciencia el precio de haber visto lo
ignoto.

Maricarmen Rosa Romero Osorio





Alex Rosales Beas: *Taita Manco*. Cutilibro, 2025, 60 pp.

En las alturas andinas, donde “la montaña respira más hondo que los hombres”, Severino Huanca arrastra una culpa que no se gasta con los años. Traicionó el oficio sagrado de su linaje —esas manos que antes “tallaban oraciones en la madera”— para abrazar el yeso frío, el artificio, la copia hueca de lo sagrado. Desde entonces, una sombra antigua lo acompaña en cada paso, recordándole aquello que ha roto afuera... y por dentro.

Pero el Taita nunca olvida. Cuando la imagen agrietada vuelve a su vida, Severino comprende que ningún dios acepta ser reemplazado por un simple muñeco y que

cada fractura del Cristo es también una grieta en su alma. Entre coca, temblores y silencios, escucha por fin esa voz que evitó durante años: “la culpa es un martillo que no deja de golpear”. Ahí empieza su verdadera batalla: ¿es posible la redención cuando uno ha dañado lo que debía cuidar?

Taita Manco es un relato donde la materia vibra y la tierra habla; donde la madera, el yeso y la sangre parecen guardar memoria. Álex Rosales Beas construye una historia poderosa sobre el arrepentimiento, la fe rota y la memoria que insiste, escrita con una prosa que late como un corazón herido. Aquí el Ande no es solo paisaje: es testigo, juez y altar; y Severino es el hombre que descubre —demasiado tarde— que “nadie puede engañar al origen sin perderse a sí mismo”.

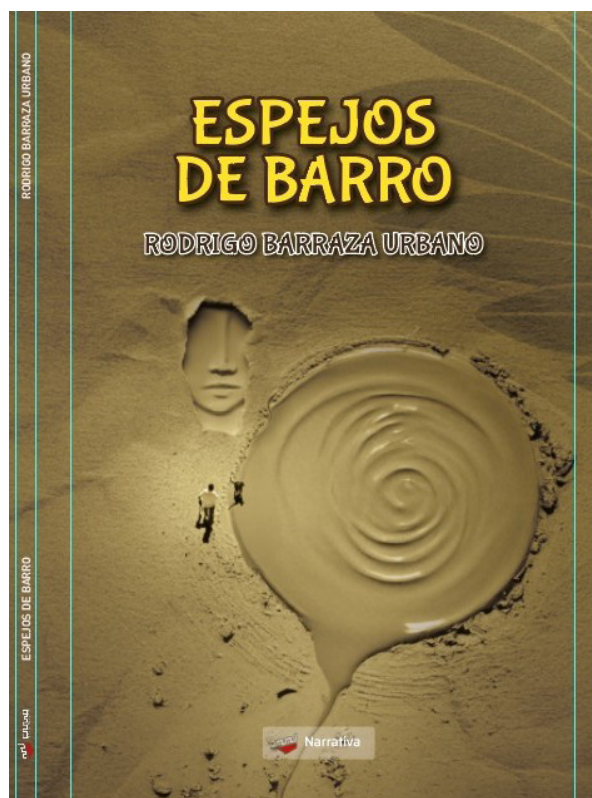
En su densidad poética, la novela nos invita a pensar en la fragilidad del espíritu moderno y en la posibilidad de una redención que pasa, precisamente, por la materia: por las manos, por las imágenes, por aquello que la modernidad quiso separar del alma. El silencio que rodea a Severino y a su Cristo no es vacío, sino presencia; es la espera de una palabra verdadera capaz de volver a unir arte y fe, hombre y origen.

En conclusión, esta joya de la literatura andina contemporánea es de lectura obligada.

Taita Manco no solo te contará la historia de un hombre culpable: te confrontará con tus propias grietas, con tus raíces y con aquello que has preferido callar. Atrévete a entrar en sus páginas y dejar que el Ande, el Taita y Severino te hablen al oído. Difícil salir ileso, imposible arrepentirse de haberlo leído.

Wilder Caururo Sánchez





Rodrigo Barraza Urbano: *Espejos de barro*.
Cutilibro, 2025, 72 pp.

Espejos de barro es un libro de relatos que se instala con firmeza en una zona de confluencia entre lo mítico, lo fantástico, lo social y lo metaliterario. Desde el título, la obra propone una poética de la fractura: el “espejo” como símbolo del reflejo identitario y el “barro” como materia primigenia, frágil y corruptible. Esta tensión atraviesa todo el volumen y se manifiesta en personajes que, al mirarse —o ser mirados—, descubren no una imagen idealizada, sino una versión degradada, violenta o trágicamente humana de sí mismos.

Uno de los mayores logros del libro radica en su capacidad para reelaborar el imaginario

popular andino y urbano sin caer en el costumbrismo complaciente. Relatos como “Las manos del Padre” o “El aliento de la venganza” resignifican figuras religiosas y míticas —Cristo, el Muki— desde una mirada crítica que desnuda el fanatismo, la culpa colectiva y la violencia simbólica que se ejerce en nombre de la fe o de la tradición. Aquí, lo sagrado no redime: se quiebra, se multiplica, se corrompe, y termina siendo un espejo incómodo de la condición humana.

Concretamente, en “Las manos del Padre”, la imagen religiosa no es un símbolo de consuelo sino de mercado, de traición, de saqueo. El Cristo es robado, vendido, quemado, pero también es deseado, llorado, buscado. La religiosidad popular no es idealizada; es mostrada en su crudeza, en su mezcla de fe y negocio, de devoción y fanatismo. El cuento funciona como una parábola invertida: no hay redención, solo ausencia. Y en esa ausencia, el vacío que deja lo sagrado es ocupado por la violencia, el rumor, la venganza.

Ahora bien, en “El aliento de la venganza”, el muki —figura de la tradición oral de las minas— no es un ser mágico, sino una víctima convertida en verdugo. La venganza no es justicia: es ciclo, es herencia, es muerte que se repite. De este modo, el cuento funciona como una metáfora de la explotación minera, pero también de la explotación humana, de la forma en que

el oprimido puede convertirse en opresor sin siquiera darse cuenta.

En relatos como “El ladrón de perros”, la narrativa adquiere un cariz abiertamente perturbador. Barraza construye una alegoría feroz sobre el falso altruismo, la obsesión y la degradación moral en contextos urbanos contemporáneos. La progresión narrativa, sostenida por una prosa intensa y sensorial, conduce al lector hacia un desenlace que no busca el impacto fácil, sino una reflexión amarga sobre los límites éticos del “bien” cuando este se convierte en espectáculo o neurosis. En este sentido, el libro dialoga con una tradición latinoamericana de lo grotesco y lo siniestro, cercana a autores como José Donoso o Amparo Dávila.

Asimismo, en “El ladrón de perros”, la violencia ya no es simbólica: es literal, es digestiva. El protagonista, Jacobo, es devorado por los mismos perros que intentaba salvar. La caridad se convierte en condena. El cuento es una crítica feroz al altruismo urbano, a la solidaridad performativa, al activismo sin cuerpo. Barraza no se limita a mostrar la miseria; la hace respirar, la hace oler, la hace doler. El lector no puede ser espectador: está dentro, está implicado.

Otro eje destacable es el homenaje metaliterario que el autor rinde a figuras centrales de la literatura universal y latinoamericana. Relatos como “El sueño de un poeta” y “Viaje a la ciu-

dad de los espejos” recrean, desde la ficción, los tránsitos finales de César Vallejo y Gabriel García Márquez. Lejos de ser ejercicios imitativos, estos textos funcionan como reescrituras simbólicas donde la muerte se convierte en consagración literaria y la memoria en un espacio de continuidad creativa. El autor demuestra aquí una sólida cultura literaria y una sensibilidad capaz de dialogar con sus referentes sin quedar subsumido por ellos.

Por otra parte, uno de los temas más poderosos del libro es el fracaso. No el fracaso como tragedia romántica, sino como forma de vida. En “El hombre sin suerte”, Fortunio no es desgraciado por el destino: es desgraciado porque su suerte es la desgracia de los demás. Su vida está construida sobre la ruina de los otros, y cuando intenta escapar, la ruina lo devora. El cuento es una crítica brutal al individualismo, al “yo merezco”, al éxito como forma de violencia.

En “El tren de la fama”, la ambición es literalmente una máquina que despedaza. Magnus, el músico frustrado, no quiere ser artista: quiere ser ídolo. Y en esa búsqueda, pierde su humanidad. El cuento es una sátira del mundo del espectáculo, pero también una reflexión sobre la identidad como performance, sobre la forma en que el deseo de ser “alguien” puede convertirse en una forma de suicidio.

Desde el punto de vista estilístico, *Espejos de barro* se caracteriza por una prosa cargada de imágenes, de ritmo intenso y de una oralidad cuidadosamente trabajada, que reproduce registros populares, religiosos y marginales con notable verosimilitud. No obstante, en algunos pasajes esta densidad expresiva roza la saturación, lo que puede exigir un lector atento y dispuesto a internarse en atmósferas opresivas y, a veces, deliberadamente excesivas. Sin embargo, esta misma intensidad constituye una de las señas de identidad del libro y refuerza su coherencia estética.

En definitiva, *Espejos de barro* es un libro ambicioso y sólido, que apuesta por una literatura incómoda, simbólica y crítica, capaz de interpelar tanto a la tradición como a la realidad contemporánea. Rodrigo Barraza Urbano se consolida aquí como un narrador que no teme explorar las zonas oscuras del ser humano ni confrontar los mitos —religiosos, sociales o literarios— que sostienen nuestras certezas. El lector que se acerque a estas páginas no hallará consuelo fácil, sino un conjunto de relatos que, como espejos de barro, devuelven una imagen quebrada pero profundamente reveladora de nuestra condición humana y, a veces, animal.

Noelia Javier Heredia

*Saber
Discursivo*

VOL 6 (1) 2025

ISSN: 2810-8299 (EN LÍNEA)

http://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo