

Educación, Arte y Comunicación

Revista académica e investigativa

Volumen 14

===== N°2 =====
Facultad de la Educación,
el Arte y la Comunicación

ISSN: 2602-8174 / 1390-9029
Julio-diciembre, 2025 Loja-Ecuador
<https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac>



unl

Universidad
Nacional
de Loja



REVISTA ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

La *Revista educación, arte y comunicación* (EAC) es una publicación de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Se publica semestralmente y se centra en estudios epistemológicos disciplinares e interdisciplinares vinculados con la Educación, el Arte y la Comunicación.

Este órgano divulgativo cuenta con grupos de revisores científicos externos e internos especializados en cada área, se ajusta al sistema de dobles pares ciegos y a las normas de publicación APA (American Psychological Association) en su última versión.

El aporte científico de la revista está dirigido a la comunidad académica nacional e internacional, tanto a investigadores consolidados como a aquellos que se inician en esta necesaria tarea.

La revista aspira no solo a ofrecer respuestas y generar inquietudes en torno a los temas que aborde, sino también a contribuir con el enriquecimiento de la educación, el arte y la comunicación y con la calidad de vida de las sociedades.

La Revista EAC se encuentra en Latindex Catalogo 2.0, MIAR, ROAD, OJS, LatinREV, Google académico, Rootindexing, ResearchBib, LivRe, ASCI y ESJI.

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Vladimir Galabay

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional

Todas las imágenes que inician las separatas fueron creadas por Andrés Santiago Aguilar Feijoo, salvo las que acompañan a los números dos que fueron creadas con ChatGPT, la cuatro que fue generada por Leonardo IA y la sexta que fue elaborada con Seart.ai

URL: revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Vol. 14

Nro. 2

ISSN: 2602-8174

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado

y Reinaldo Espinosa, La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

www.unl.edu.ec

revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Correo electrónico: revista.feac@unl.edu.ec



Esta obra está sujeta a la licencia ATRIBUCIÓN-NOCOMERCIAL-COMPARTIRIGUAL 4.0 INTERNACIONAL.

Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AUTORIDADES

Nikolay Aguirre Ph.D.

Rector

Universidad Nacional de Loja

Elvia Maricela Zhapa Amay Ph.D.

Vicerrectora de Docencia

Universidad Nacional de Loja

Yovany Salazar Estrada Ph.D.

**Decano de la Facultad de la Educación, el
Arte y la Comunicación**

COMITÉ EDITORIAL

Rita Milagros Jáimez Esteves

ORCID: 0000-0001-6420-1731

DIRECTORA GENERAL

Erika Lucía González Carrión

ORCID: 0000-0003-3808-5460

EDITORA GENERAL

Diana Elizabeth Abad Jiménez

ORCID: 0000-0002-5775-284X

EDITORA ASOCIADA

Lenin Vladimir Paladines Paredes

ORCID: 0000-0001-9514-3028

EDITOR ACADÉMICO

Stephanie Marisol Guaño Arias

ORCID: 0000-0003-3350-796X

EDITOR DE SECCIÓN

Julio César Idrobo Contento

ORCID: 0000-0002-0606-8351

EDITOR TÉCNICO

COMITÉ CIENTÍFICO

Adriana Bolívar

<https://orcid.org/0000-0002-1981-7796>

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Adriana María Ramos Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-0752-1437>

**Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de
Janeiro (CEFET/RJ), Brasil**

Alexander Montes Miranda

<https://orcid.org/0000-0002-7168-6295>

Universidad de Cartagena, Colombia

Carolina Gutiérrez-Rivas

<https://orcid.org/0000-0002-1606-4696>

Central Michigan University, Estados Unidos

Celso Medina

<https://orcid.org/0000-0002-6418-0608>

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Venezuela**

Cristina Aliagas

<https://orcid.org/0000-0001-6424-095X>

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Elizabeth Sosa

<https://orcid.org/0000-0002-9436-108X>

Women Economic Forum- (WEF- Caribe), Puerto Rico

Fernando Lara Lara

<https://orcid.org/0000-0003-1545-9132>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Francisco Marco Marín

<https://orcid.org/0000-0003-2197-7673>

Universidad Autónoma de Madrid, España

Francisco Javier Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-9541-6863>

Asociación de Academias de la Lengua Española, España

Isabel María Martins Vieira

<https://orcid.org/0000-0002-2116-2012>

Universidad de Piura, Perú

Jesús Ramón Aranguren

<https://orcid.org/0000-0002-4318-7771>

Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador

COMITÉ CIENTÍFICO

José Alí Moncada Rangel

<https://orcid.org/0000-0003-4132-0724>

Universidad Técnica del Norte, Ecuador

Juana Elvira Suárez Conejero

<https://orcid.org/0000-0002-5376-5950>

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Juan Pablo Arrobo Agila

<https://orcid.org/0000-0002-6315-2218>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Lucía Fraca de Barrera

<https://orcid.org/0000-0003-3868-7509>

Academia Venezolana de la Lengua / Academia Chilena de la Lengua / Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela /

Luis Barrera Linares

<https://orcid.org/0000-0002-5654-0394>

Academia Venezolana de la Lengua / Academia Chilena de la Lengua / Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

María Belén Paladines

<https://orcid.org/0000-0003-3698-928X>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Marlene Fermín

<https://orcid.org/0000-0003-1050-7799>

Universidad Finis Terrae, Chile

Mauricio Vilca-Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0003-0594-4142>

National University of San Agustín de Arequipa-Perú

Nour Adoumieh Coconas

<https://orcid.org/0000-0002-9784-2073>

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

Oscar Iván Londoño Zapata

<https://orcid.org/0000-0003-3357-9584>

Universidad de Tolima, Colombia

Roberto Limongi

<https://orcid.org/0000-0002-4838-9567>

Universidad de Brandon, Canadá

Rocío Ramírez

<https://orcid.org/0000-0002-9328-170>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Silvina Luz María Mansilla

<https://orcid.org/0000-0002-1726-7233>

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de las Artes, Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina

Soledad Carla Chávez Fajardo

<https://orcid.org/0000-0001-8173-8979>

Universidad de Chile, Chile

Saúl Uribe

<https://orcid.org/0000-0001-7712-8334>

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Vladimir Stoitchkov

<https://orcid.org/0000-0002-5022-8869>

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

Wendy María Cálix Lanza

<https://orcid.org/0000-0001-7111-5655>

Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Yaurelys Palacios

<https://orcid.org/0000-0003-3307-6733>

Universidad Afroamericana de África Central de Guinea Ecuatorial (Guinea Ecuatorial)

Yraida Sánchez de Ramírez

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0006-4575-8335>

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela / Academia Venezolana de la Lengua

Yuly Asunción Delaney

<https://orcid.org/0000-0002-7720-6897>

Northern Arizona University, Estados Unidos

Yuraima Ramírez Rondón

<https://orcid.org/0000-0003-0421-4893>

Universidad Afroamericana de África Central de Guinea Ecuatorial (Guinea Ecuatorial)

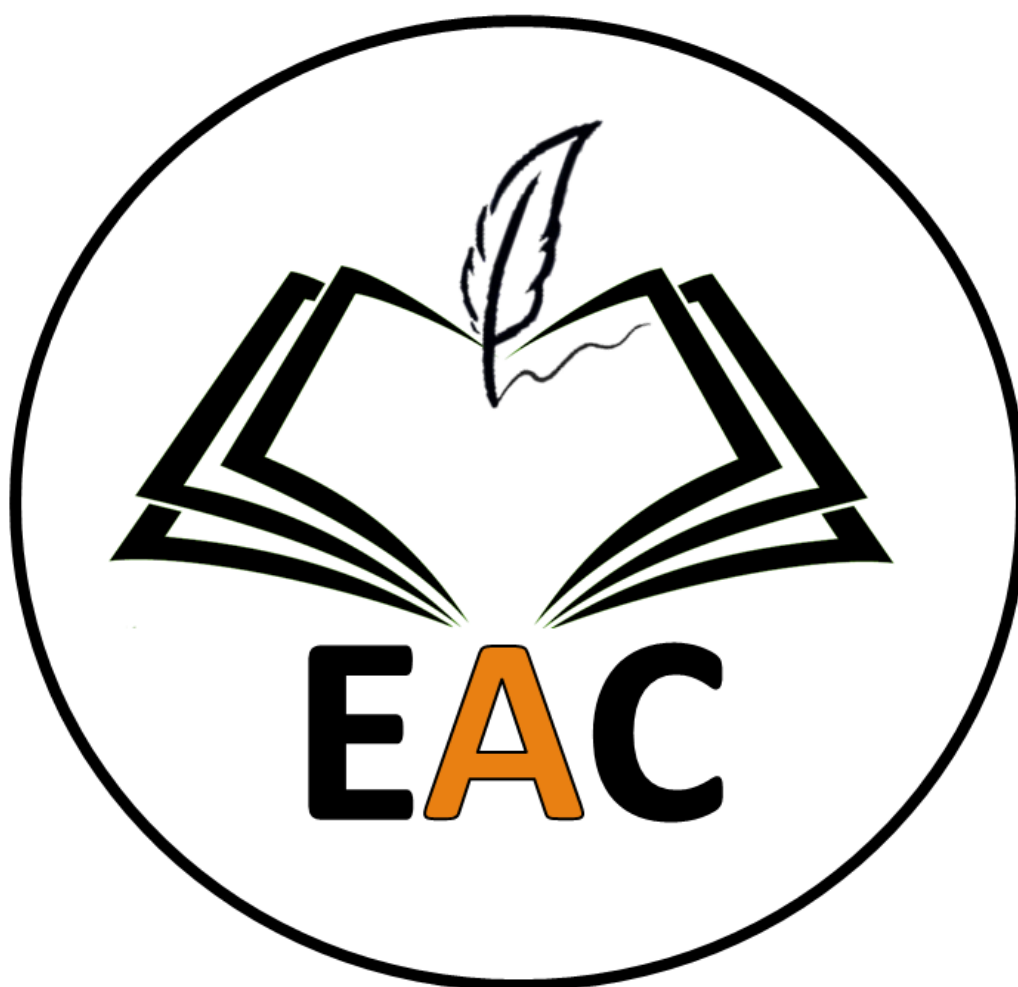
EQUIPO TÉCNICO

Diseño y Diagramación: Julio Idrobo

Portada: Vladimir Galabay

Diseño de logotipo: Julio Idrobo

Corrección de estilo inglés: Erika Lucía González Carrión



ÍNDICE

Editorial	08
Artículos	
Vejez, soledad y medios de comunicación: perspectivas desde la comunicación, la psicología y la sociología Laura Bustos Martínez	12
Perfeccionismo académico en estudiantes universitarios venezolanos Leonardo Andrés Aguilar Durán	33
La categorización conceptual: una experiencia con estudiantes de Educación Media General Thays Adrián Segovia	48
Aportes de Richard Sennett relevantes para el análisis del trabajo periodístico en el “nuevo capitalismo” Abel Somohano Fernández	65
Análisis semiótico de la obra mural de Mago Gándara en su casa estudio de Ciudad Juárez Brenda Isela Cenicerros Ortiz y Laura Elena Ochoa Lozano	78
La caída familiar y los Parsis en <i>Doongaji House</i> de Cyrus Mistry Tania Valeria Molina Concha	121
Mutaciones de la novela del dictador en Ecuador: una lectura sobre la lógica del mal en <i>Miércoles y Estiércoles</i> (2007), de Diego Cornejo Menacho Cristian Alvarado	137
Percepciones estudiantiles sobre el racismo en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi Rocío Elizabeth Bravo Rodríguez	150
Reseña Fanuel Hanán Díaz. <i>La no ficción para niños. Cartografías de un género en expansión, 2025.</i> Fondo de Cultura Económica y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) Diana Nivia Garnica	171
Notas “Tu mente exploradora”: Una memoria de Gunther Kress Anne Cranny-Francis	174



INDEX

Editorial	8
Artículos	
Aging, loneliness and the media: perspectives from communication, psychology and sociology Laura Bustos Martínez	12
Academic perfectionism in Venezuelan university students Leonardo Andrés Aguilar Durán	33
Conceptual Categorization: An experience With General Secondary Education Students Thays Adrián Segovia	48
Relevant contributions of Richard Sennett to the analysis of journalistic work in the “new capitalism” Abel Somohano Fernández	65
Semiotic analysis of Mago Gándara's mural work in her studio home in Ciudad Juárez Brenda Isela Cenicerros Ortiz y Laura Elena Ochoa Lozano	78
The family fall and the Parsis in <i>Cyrus Mistry's</i> Doongaji House Tania Valeria Molina Concha	121
Mutations of the dictator's novel in Ecuador: a reading of the logic of evil in <i>Miércoles y Estiércoles</i> (2007), by Diego Cornejo Menacho Cristian Alvarado	137
Student perceptions of racism at the Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples, Amawtay Wasi Rocío Elizabeth Bravo Rodríguez	150
Reviews	
Fanuel Hanán Díaz. <i>La no ficción para niños. Cartografías de un género en expansión</i>, 2025. Fondo de Cultura Económica y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) Diana Nivia Garnica	171
Note	
“Your Exploring Mind”: A Memoir by Gunther Kress Anne Cranny-Francis	174

EDITORIAL

EAC, revista multidisciplinar

Con este número queda ejemplificado el carácter multidisciplinar de EAC porque la pluralidad de los 8 artículos que la integran alcanza temas psicológicos, sociales, académicos, artísticos, políticos e ideológicos, prácticamente todos bañados con una perspectiva ética tan necesaria en esos tiempos.

Como siempre, la organización global de las colaboraciones comienza con voces internacionales, pasa por las nacionales y culmina con las construidas desde la casa. Iniciamos con un artículo que trata de la soledad en la vejez, que deja clara la importancia de la compañía de los seres queridos. Las ideas se desarrollan a partir de una investigación de campo efectuada en el barrio Usera de Madrid. Se descubre que la TV seguida de la radio son los grandes acompañantes de las personas que viven solas, que mucho más atrás le siguen la internet y sus recursos, de modo que se reitera la brecha digital. Los resultados, asimismo, muestran que la percepción de bienestar se relaciona con el apoyo familiar.

El siguiente trabajo alude a la búsqueda o a la necesidad de la perfección, en este caso, de estudiantes venezolanos, es una mirada del llamado perfeccionismo académico. La pesquisa expone una ambivalencia: la lucha entre la excelencia y el riesgo que eventualmente le acompaña. Sobre la base de una amplia muestra casi dos mil encuestados se expone que el perfeccionismo extremo es más elevado en la población masculina, joven, matriculada en las universidades privadas. El autor sugiere que algunos estudiantes necesitan orientación para la prevención y reducción del entendido como perfeccionismo desadaptativo.

Hay operaciones cognitivas que realizamos todos los días y a cada momento, que nos permiten interactuar y efectuar exitosamente tareas a las cuales no les otorgamos la importancia que merecen, seguramente, debido a la naturalidad y habitualidad con que las llevamos a cabo con éxito. Sin embargo, no todos pueden hacerlo y es necesario conocerlas para atenderlas idóneamente en las aulas de clase, por ejemplo, la conceptualización y la categorización. La primera implica la creación de modelos mentales que facilitan la representación de ideas abstractas o complejas, trasciende los marcos concretos y físicos; la segunda organiza, clasifica la información; discrimina e iguala según sea el caso. ¿Cómo están los estudiantes venezolanos efectuando estas operaciones?, ¿qué habría que atender? Estas respuestas se encuentran en la tercera contribución de este ejemplar de EAC.



Desde México se estudia a Richard Sennett. Se revisa su ideario a la luz de las tareas actuales del periodismo. La investigación se fundamenta en una metodología bibliográfico-documental. Plantea una temática por demás interesante: ¿qué está pasando con esta profesión y con sus ejecutores? Es época de revolución tecnológica; es tiempo de alteraciones en las comunicaciones, en quién tiene el control de la información, en quién puede comunicar. En este escenario se echa una mirada a la configuración del “nuevo capitalismo”. ¿Cuáles son los cambios en el ámbito laboral?, ¿qué acontece con la “flexibilización, reconfiguraciones temporales, abandono de la periferia y exaltación de la autogestión”?, ¿en verdad, ocurre? ¿Hay deterioro del carácter?, ¿cómo se manifiesta la ansiedad?, ¿se fortalece o debilita la confianza?, ¿cómo se valora la relación institucional? ¿Habrá un nuevo sendero que conduzca al rescate y práctica de valores como el respeto? Estas preguntas y reflexiones son atendidas en el artículo.

También desde México, llega esta colaboración que no solo se ocupa del arte mural, sino que revela la identidad fronteriza de Margarita Orona Gándara. En una exploración e interpretación de muchas de sus obras, las autoras revelan el simbolismo y las emociones que expresan el color. Se presenta a la artista a través de sus recursos, se aprecian sus creencias, la perspectiva religiosa que se cuela en esta mujer que vivió a ambos lados de la frontera y que practicó la socialización del arte mientras inspiraba la protección del ambiente y el reuso de materiales. Esta maga del color y de los materiales inmediatos deja que sus emociones, su realidad bicultural resuene en temas como la maternidad y la creación.

Otra contribución que también atiende el arte es *La caída familiar y los Parsis en Doongaji House* de Cyrus Mistry. Es la interpretación de una investigadora argentina. Con esta contribución, la revista se configura como la vía para dar voces a los marginados de siempre. Visibiliza para el mundo una minúscula manifestación del teatro postcolonial de India que no ha sido atendida profusamente por investigadores hispánicos. Afirma Molina Concha, quien viene desarrollando este género y época como línea de investigación, que “en esta obra se hace presente una de las tantas problemáticas sociales de India: los conflictos religiosos”. ¿Cómo lo trata Mistry?, ¿con cuáles recursos literarios y culturales? ¿Cómo lo interpreta Molina Concha? ¿Estamos o no de acuerdo? Por ahora, solo adelantamos que esta obra premiada merece la atención brindada.

Con el siguiente artículo, continuamos en el mundo de las artes literarias, pero ahora de Ecuador. Desde la ciudad de Guayaquil, el investigador Cristian Alvarado analiza *Miércoles y Estiércoles* (2007) de Diego Cornejo Menacho con el propósito de correr la cortina para obtener una interpretación más rica sobre las novelas cuya temática es la dictadura. Alvarado fundamenta su estudio en el giro estético. La revisión examina “las dinámicas del poder, la construcción de la memoria oficial y la intervención ficcional en los archivos del terror durante el gobierno de Febres Cordero.” Asegura que la novela se caracteriza por innovación estética a la vez que revela la lógica del mal en un contexto de terrorismo y la violencia estatal.

Este número cierra con la contribución de la casa, una investigación que se dirigió desde la Universidad Nacional de Loja y que muestra que el racismo en las aulas de Ecuador continúa presente, así que la educación inclusiva sigue en deuda. La investigadora, a través de un grupo focal, dejó escuchar a estudiantes afrodescendientes que reconocen tanto el progreso como la falta de consolidación en varios materiales. ¿Cuáles?, ¿dónde está el mayor avance?, ¿dónde el menor? ¿Cómo se sienten los estudiantes? ¿Qué tendría que atender la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi? ¿Qué nos distingue y nos asemeja a las hechos de otras partes del mundo y de la región? Todas estas preguntas y más son respondidas en el estudio.

Concluida la sección de los artículos, nos complace que en este número la revista agrega dos apartados más. Una reseña a la obra *La no ficción para niños. Cartografías de un género en expansión*. Y una nota traducida del inglés acerca de datos académico-biográficos del semiótico Gunther Kress, un documento que aparece por primera vez en español.

¡Disfruta (en) nuestras páginas!

EL EQUIPO EDITORIAL



*Vejez, soledad y medios de comunicación:
perspectivas desde la comunicación, la psicología y la sociología*
Aging, loneliness and the media: perspectives from communication, psychology and sociology

Laura Bustos Martínez

Vejez, soledad y medios de comunicación: perspectivas desde la comunicación, la psicología y la sociología

Aging, loneliness and the media: perspectives from communication, psychology and sociology

Laura Bustos Martínez

<https://orcid.org/0009-0009-8017-7888>

Universidad Complutense de Madrid, España

Quadient Software Spain S.A., España

laurabusmar@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2481>

RECIBIDO: 07/05/2025

ACEPTADO: 21/05/2025

RESUMEN

El presente estudio pretende conocer si longevos madrileños residentes en hogares unipersonales usan la televisión, la radio e internet como atenuantes de su soledad. La investigación se aborda desde un enfoque interdisciplinario que toma en cuenta las aportaciones de la sociología, la comunicación, la psicología social y evolutiva. La muestra de esta investigación de campo está integrada por 20 personas, cuyas edades están por encima de 65 años y que habitan hogares unipersonales en el distrito madrileño de Usera (España). Los resultados obtenidos señalan que los sujetos que experimentan situaciones más desfavorecidas, tales como el abandono familiar o un deterioro de la salud, muestran ser más vulnerables al sentimiento de soledad. También que este se reconoce más en los hombres que en las mujeres y que quien menos los padecen son los divorciados. Pero también que, a mayor descuido familiar, peor percepción de la salud. También se encontró que, seguida de la radio, la televisión se posiciona como un medio de comunicación que otorga a las personas mayores canales de interacción parasocial como sustituto de las interacciones comunicativas. Con respecto al uso de la última tecnología, queda ratificada la brecha digital. Estos resultados invitan a reflexionar no solo sobre las comunicaciones personales en la longevidad, el rol de la familia como grupo de apoyo y la planificación concienzuda de políticas comunitarias de atención, sino también a colaborar, desde el ámbito científico y social, para ayudar al sector más mayor de la sociedad.

Palabras clave: Vejez, soledad, comunicación, grupo de apoyo, Usera.

ABSTRACT

This study aims to explore whether elderly individuals living alone in Madrid use television, radio, and the internet to alleviate feelings of loneliness. The research takes an interdisciplinary approach, drawing from sociology, communication studies, and both social and developmental psychology. The fieldwork sample consists of 20 individuals over the age of 65, all residing in single-person households in the Usera district of Madrid, Spain. The findings indicate that participants facing more adverse circumstances, such as family abandonment or declining health, are more vulnerable to feelings of loneliness. These feelings are reported more frequently by men than women and appear to affect divorced individuals the least. The results also show that lower levels of family involvement are associated with a poorer perception of health. Among the media studied, television, followed by radio, emerges as a key channel offering parasocial interaction, serving as a substitute for face-to-face communication. When it comes to the use of newer technologies, the persistence of the digital divide is confirmed. These findings invite reflection not only on interpersonal communication in later life, the role of family as a support group, and the careful planning of community care policies, but also on the need for scientific and social collaboration to support the oldest members of society.

Keywords: Aging population, loneliness, media, elderly well-being, Usera.

INTRODUCCIÓN

Nadie duda de que la humanidad ha presenciado el incremento de la longevidad. Varios son los autores que lo han estudiado y diversas, las causas esgrimidas. De hecho, del trabajo de Omran (2005), en el que expone su teoría de la transición epidemiológica, se pueden extraer algunas de estas: mejoras en la atención sanitaria, en las políticas de salud pública y en la tecnología médica; avances en el conocimiento nutricional, desarrollo socioeconómico porque viene acompañado de mayor salubridad como el acceso al agua potable, a la educación y a la conciencia sanitaria que se traducen en prevención.

Al margen de estas circunstancias y sus combinaciones, esta extensión vital ha propiciado otros escenarios importantes para la sociedad, los cuales no se constriñen al área de la salud física per se o a las crudas interpretaciones, algunas económicas, que suelen aludir los gestores de la política pública en varias partes del mundo (Cfr. Harper, 2010), sino que trascienden al dinamismo cotidiano como lo es vivir la vejez en soledad. En 2009, ya Rodríguez Martín no solo reconoce tres rostros críticos de la soledad (v.g. crisis de identidad, de autonomía y de pertenencia); sino que los vincula con el síndrome del nido vacío (los hijos se van a construir su propia vida), relaciones familiares pobres (escaso contacto y débil calidad) y el fallecimiento del cónyuge (perder el par íntimo, el acompañamiento continuo, quien es la fuente de intercambio y seguridad).

Debido a la extensión de la vida, la cuestión se ha convertido en un campo importante y necesario de estudio. En un ensayo, Gajardo Jauregui (2015) revisa la dimensión trascendental del tema e invita a continuar trabajando en ello. No solo supone desde una mirada ética esta clase de soledad y exhorta a revisarla como una epidemia cultural y apreciarla como un riesgo, sino que apunta que “la soledad en la vejez es un concepto complejo que encuentra distintas racionalidades en su comprensión, las que suponen diferentes consideraciones para su medición y abordaje” (p. 103). Es decir, que

refiere su complejidad epistémica. Es casi seguro que conscientes de esta realidad y necesidad se haya validado una serie de instrumentos a fin de medirla. De hecho, Cerquera Córdoba et al. (2013) diseñaron y validaron la escala ESTE-R para medir la soledad en la vejez de colombianos a partir de la escala ESTE propuesta por la Universidad de Granada (España), aunque también aludieron en otras, tales como: UCLA, SELSA, ESLY y la Escala de Satisfacción Vital de Philadelphia.

López Doblas y Díaz Conde (2018) se aproximaron a la problemática usando la metodología cualitativa. Gracias a grupos de discusión integrados por personas en viudedad de varias partes de Asturias y Andalucía, estos autores confirmaron los logrados por anteriores investigaciones cuantitativas: hay un fuerte vínculo entre soledad y viudez sobre todo en aquellos que perdieron a su cónyuge también en la vejez. Los participantes reconocen que se distancian de sus pares que mantienen la condición matrimonial. Sienten que ahora no encajan en los encuentros, así que prefieren frecuentar otros viudos y de su mismo sexo. Concluyen que en los habitantes de hogares unipersonales crece la escasez de recursos para combatir el sentimiento de soledad.

Sin embargo, no todos los abordajes ofrecen explicaciones negativas. De la Mata Agudo y Hernández Ascanio (2021) relacionan la evaluación negativa con el sistema patriarcal, la mujer fue criada para satisfacer la necesidad del otro, y cuando ya no tiene a quien atender -ni hijos ni esposo- pueda que se sienta sin lugar, extraviada. Es decir, que de modificarse las tradicionales circunstancias puede ser una oportunidad para que las féminas aprendan a hallar su identidad o a construirla desde su yo y se encuentren consigo mismas. Aludieron a pesquisas como la de Ramos Toro (2018), que reportan no solo que algunas viudas aseguran que han recuperado su independencia y autonomía; que gestionan su tiempo y priorizan sus necesidades, sino que rechazan emparejarse de nuevo. También Torío López (2021), quien reflexiona acerca de la vejez en pandemia, defiende que en esta fase vivencial o en su soledad pueden hallar aspectos

positivos. Además de la posibilidad de afirmación de la identidad y la autonomía personal, puede ser un proceso enriquecedor. Valora el apoyo que estas personas deben recibir de la familia y de la comunidad para que se potencien las condiciones positivas.

Este fenómeno resulta de especial interés para la psicología social, ya que esta disciplina se encarga de estudiar cómo los pensamientos, emociones y comportamientos de los individuos se ven influidos por su contexto social, las relaciones interpersonales y los roles que desempeñan en la sociedad. La soledad en la vejez no puede comprenderse únicamente desde una dimensión individual o clínica, sino que exige una mirada que contemple factores culturales, estructurales y simbólicos. Como señala Rodríguez Martín (2009), la vivencia de la soledad está estrechamente relacionada con las rupturas en los vínculos sociales significativos y con la pérdida de pertenencia a grupos de referencia, lo que sitúa a esta experiencia en el centro de las preocupaciones de la psicología social. Esta disciplina, por tanto, no solo analiza las causas y consecuencias del aislamiento, sino que también propone estrategias de intervención comunitaria y de fortalecimiento del tejido social para mitigar sus efectos.

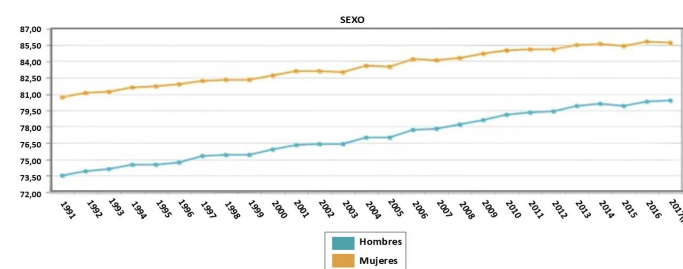
Ahora bien, atendiendo que la longevidad española es un tema común, sería oportuno aproximarse a los números, para responder cuál es la situación en España, aparte de lo que aseguran las investigaciones aludidas; ¿cuál es el panorama que ofrecen las estadísticas? Esto se verá de inmediato.

La prolongación de la senectud en España y los hogares unipersonales

Las estadísticas evidencian con claridad que el porcentaje de los españoles de 65 años o más en el total de la población está creciendo rápidamente (figura 1). Tanto es así, que en 1991 los hombres al nacer tenían una esperanza de vida de 73:5 años y las mujeres 80:7 años, y transcurridas unas tres décadas, en 2018, la esperanza había crecido hasta 85:7 años para las mujeres y 80:4 para los hombres (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2018c).

Figura 1

Evolución de esperanza de vida al nacimiento por género

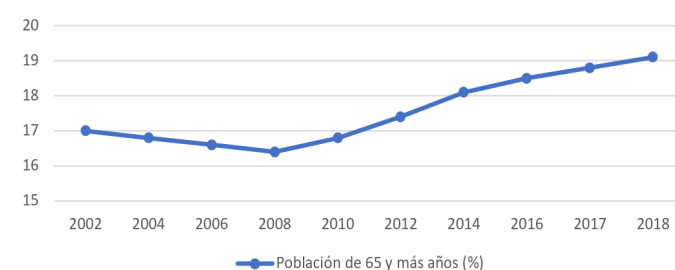


Nota. El gráfico que representa el segmento histórico que va entre 1991 y 2018, indica que los hombres y las mujeres aumentaron su esperanza de vida en 6:9 y 5 años, respectivamente. Tomado de 4.1 *Esperanza de vida* del INE, 2018b.

Conforme a las cifras que el Instituto Nacional de Estadística recogía a 1º de enero de 2018, los mayores de 65 años representan el 19% de la población total (figura 2), suponiendo más de 8,7 millones de personas. Entre 2002 y 2018, subió el número de españoles de 65 o más años de un 17% de la población total española a un 19%. A su vez, el número de centenarios también sigue en acrecentándose.

Figura 2

Evolución del porcentaje de población de 65 años en adelante en España



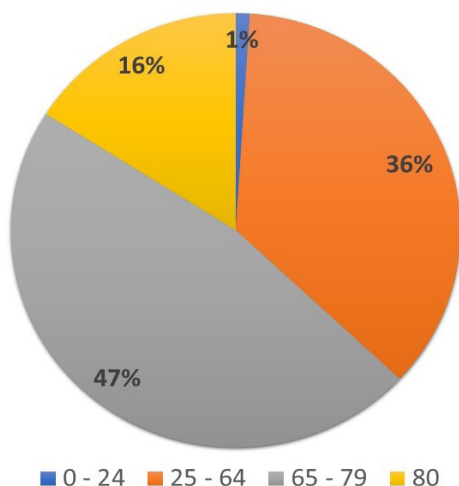
Nota. La población de 65 y más años ha pasado 17% en 2002 a un 19% en 2018. Tomado de 4.1 *Esperanza de vida*, del INE, 2018d.

Debido a la evolución que se experimenta en la actualidad hacia un mundo más global, surgen nuevas exigencias de la dinámica vivencial. Los miembros de la familia, a medida que crecen, organizan una vida lejos de sus allegados más mayores (Rodríguez Martín,

2009). Al paso que se van alejando, tienden a dejar en soledad a sus mayores dentro de sus domicilios, que terminan convirtiéndose en hogares unipersonales, “El hogar unipersonal se forma por una sola persona” (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2003, p. XV). En 1999, un estudio de Sánchez Vera apuntó que, en el año 1991, el 47% de los habitantes de los hogares unipersonales tenían entre 65 y 79 años y que el 16% lo formaban personas de más de 80 años. De esta manera, el 63% de los hogares unipersonales estaban compuestos por personas de 65 o más años (figura 3).

Figura 3

Hogares unipersonales por edades en 1991

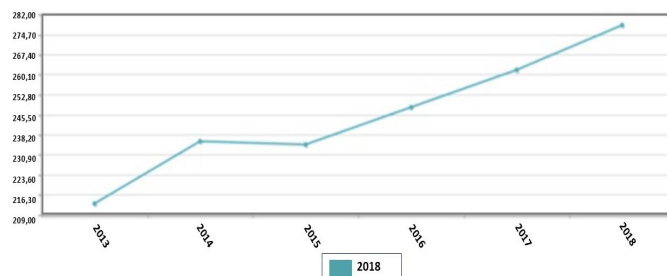


Nota. En 1991, el 63% de los hogares unipersonales estaban formados por personas de 65 años en adelante. Adaptado de *Tercera y cuarta edad en España desde la perspectiva de los hogares*, por J. Sánchez Vera, 1996.

De acuerdo con un informe realizado por el INE publicado en 2018, de 667.000 hogares unipersonales que existen en la Comunidad de Madrid, 278.100 son de personas de 65 o más años, lo que significa un 42 % del total. Si se observa la totalidad del país, los datos no varían demasiado, siendo esta vez una cifra del 43 % (INE, 2018). A través del siguiente gráfico, se nota la subida de hogares unipersonales en la Comunidad de Madrid. Mientras que en 2013 rondaban los 213.100, en 2018, como ya se manifestó, se han alcanzado los 278.100 (figura 4).

Figura 4

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2019). Número de hogares unipersonales por comunidades y ciudades autónomas según sexo, edad y estado civil (2013-2018).



Nota. Entre 2013 y 2018 se constituyeron 65000 nuevos hogares unipersonales en la Comunidad de Madrid. Tomado de Número de hogares unipersonales por comunidades y ciudades autónomas según sexo, edad y estado civil, por el Instituto Nacional de Estadística (2018c).

Los cambios en los porcentajes de edades en la población española acrecientan la necesidad de formular preguntas tan críticas que quizá carezcan de respuestas absolutas: ¿Puede nuestra sociedad responder a las necesidades de las personas mayores? ¿Cómo pueden influir los datos que demuestran un auge del porcentaje de personas de 65 años en adelante en nuestra sociedad? ¿Qué efectos conlleva este fenómeno en las acciones y pensamientos de las personas mayores? U otras interrogantes que se tratará de inmediato, ¿qué actividades realizan los mayores en sus hogares unipersonales?, ¿qué hacen para sentirse a gusto?, ¿les visita la soledad? Después de todo, como señala Uribe Díaz (2015), el hogar “se convierte en el espacio vital y esencial que permite la estabilidad y la intimidad de aquellos que la habitan, por lo cual tiene un significado relevante para las personas de los hogares unipersonales.” (p. 150). Su parecer lo sustenta en la voz de una de sus entrevistadas: “Vivo en un apartamento donde paso la mayor parte del tiempo, lo disfruto, me brinda una seguridad necesaria para sentirme bien. Me gusta el espacio y disponer de él, tenerlo a mi gusto” (Rosa, Bogotá, 2010, p. 150). Aunque se trata de una realidad sudamericana, también podría ser muy bien española. A partir de estos argumentos, se admite que al pasar varias horas en el hogar, al

sentirse a gusto en ese espacio, las personas hacen lo que les agrada o lo que les hace más cómoda su estancia en ese pedazo de territorio íntimo. Aunque también es posible que lleven a cabo actividades bajo la añoranza de otras. Con el propósito de lograr ciertas respuestas de conformidad con los intereses de este estudio, en el próximo párrafo se revisan investigaciones relacionadas con los medios y las actividades que suelen realizar los mayores.

Los mayores y los medios tradicionales y emergentes

Como es obvio, los ancianos que ya no trabajan ni tienen que preocuparse de criar a sus hijos suelen tener más tiempo libre. Entre los principales medios, la televisión o la radio podría parecer una de las herramientas capaces de convertirse en importante fuente de entretenimiento, acompañamiento, comunicación e información porque los ciudadanos más mayores suelen perder gradualmente su vista o porque simplemente prefieren la televisión o la radio a un medio de comunicación impreso (López Doblas, y Díaz Conde, 2018). Para Davis (1971), la TV es “la ventana al mundo”; para Kubey (1980) podría ser la ventana a los acontecimientos mundiales dada la necesidad de las personas mayores por saber lo que ocurre fuera de su restringido universo. Fouts (1989) dice que esta inclinación en algunos es adictiva (ven lo que sean y por tiempo prolongado), mientras que otros son más selectivos.

Ver televisión supera a otras actividades comúnmente valoradas como más importantes, como la socialización, la actividad física (en la medida adecuada para cada edad) o la lectura. Sobre el visionado que efectúan de la televisión los ancianos procedentes de cuatro estilos de vida diferentes, se halló que pasan un promedio de 22% de su tiempo despierto viéndola (Moss y Lawton, 1982). De hecho, los longevos invierten más tiempo en esta actividad que en cualquier otra, exceptuando dormir (Rubin y Rubin, 1982). Varios estudios han documentado, mediante cuestionarios y entrevistas, la cantidad de visionado de televisión realizado por ancianos. Se calcula que ven la TV entre tres y seis horas por día (Rubin y Rubin, 1982) con grados de diferencia que dependen de las características sociales de

cada espectador (nivel educativo, estatus social o condiciones de salud), así como de sus circunstancias de vida (vida independiente, vida en una residencia de ancianos o en un hogar con hijos, etc.). Empero, aseveran que quienes ven más televisión son aquellos que viven solos.

En España, los datos del Anuario de la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE) de 2018 muestran que la audiencia está envejeciendo a un ritmo acelerado y con una tendencia consistente. Dicho anuario, entre otras cuestiones, analiza el promedio de consumo diario de televisión. Notó que la totalidad de la población española dedica 160 minutos diarios a ver la TV (106 minutos en 2016), mientras que los individuos de más de 65 años consumen una media 352 minutos, es decir, un poco menos de 7 horas diarias. No solo son quienes más tiempo dedican al medio televisivo, sino que distingue un alza en un minuto con respecto al año anterior (SGAE, 2018). De esta manera, la TV representaría un factor contra la soledad y atenuante de la retirada progresiva de la edad productiva.

A pesar de ello, parecería que este medio no se ocupa de las necesidades de este grupo de personas. Real et al. (1980) señalaron que el 91% de los espectadores de edad avanzada desea más programación que trate sobre temas e intereses de su edad, como, por ejemplo, aspectos relacionados con la jubilación o con problemas de salud. Un estudio realizado en este siglo por la Rodríguez Vázquez (2008) reitera el reclamo dado que resalta que la parrilla televisiva no incorpora ningún programa destinado al grupo de edad objeto de investigación. En cambio, sí contempla un espacio dedicado exclusivamente para el disfrute infantil y juvenil. Entonces, cabría preguntarse ¿hasta qué punto la TV representa un acompañamiento de calidad?

Por otro lado, el uso de la televisión como acompañante de esta población ha sido en gran medida ignorado por expertos gerontólogos y psicólogos. Una revisión de las tres principales revistas de gerontología, indica que de 2.733 artículos solo 9 trataban la actividad de ver televisión. La mayoría de estas pesquisas discute la representación

de figuras ancianas en la televisión más que el papel de la televisión en la vida de las personas mayores. Fouts (1989) examinó 40 obras entre textos de gerontología y libros utilizados por profesores, profesionales y estudiantes, y encontró que el 28% de los libros no hace mención de la televisión a pesar de que constituye la actividad más predominante de los jubilados. Estudios más recientes se dedican más bien a inquirir cómo son visualizados estos seres desde la pantalla. Por ejemplo, cómo son representados en la publicidad (Ramos-Soler y Carretón-Ballester, 2012), que estereotipos podrían ocultarse detrás de tal representación (Torres Romay y García Mirón, 2015), qué rol asumen según el género (Ramos-Soler y Papí-Gálvez, 2012).

Con respecto a la radio y su rol de acompañante efectivo en un envejecimiento activo, los resultados no distan mucho. De la franja matinal, Aznar et al. (2015) analizaron 153 horas y 30 minutos del contenido que ofrecían a principios de 2014 las cuatro cadenas de radio (Cadena SER, Onda Cero, Cadena COPE y RNE) más importantes de España y hallaron que un reducido 4,65% se asociaba con la vejez.

Con respeto a los medios emergentes brindados por la revolución tecnológica, se espera que esta con sus pluralidad de posibilidades favorezca la independencia de los seres en longevidad, además de una vejez activa y dinámica. Sin embargo, las investigaciones reportan la presencia de la tan mencionada brecha digital entre los nativos y los no nativos, sobre todo en los más adultos. Choi y DiNitto (2013) estudiaron esta clase de brecha. Luego de una encuesta telefónica, realizada a 980 residentes de Texas (USA), encontraron que solo un 17% de quienes tienen más de 60 años utiliza Internet y 16% dijo haber dejado de usarlo debido a su incapacidad para su manejo. En un estudio realizado en Alemania, Niehaves y Plattfaut (2014) corroboran la rotura digital y reconocen la necesidad de abordar este tema no solo como una inquietud investigativa, sino como un medio para constituir programa de ayuda a fin de conseguir mayores oportunidades de autonomía y calidad de vida para esta población.

Como se apreció, se ha inquirido acerca de la soledad, la ancianidad y los medios, aunque predominan estudios sobre la TV. Asimismo, varios autores han recomendado continuar averiguando sobre este tema dado que seguramente los índices de longevidad continuarán en ascenso, aquí se proyecta aportar una mirada desde Madrid.

Este estudio

Dado que la longevidad crece en España y en el mundo, dado que muchas personas mayores por diversas causas residen en moradas unipersonales, dado que algunos medios tradicionales y emergentes parecen ser su compañía regular, se ha pensado en efectuar una investigación que aborde estos aspectos. Luego de presentar el contexto problema desde la epistemología y desde la realidad empírica, esta investigación se plantea el siguiente objetivo: conocer si longevos madrileños residentes en hogares unipersonales usan la televisión, la radio e internet como atenuantes de su soledad. A partir de la presentación del objeto de estudio, cobra importancia esbozar el cómo se logró, las acciones efectuadas para su alcance, lo que se hará de inmediato en el apartado metodológico.

METODOLOGÍA

La zona seleccionada para su estudio es el distrito Usera, uno de los 21 que integran a la ciudad de Madrid. Sus características más sobresalientes se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Índices de la estructura demográfica a 1 de enero de 2018 de Usera

Densidad (Habitantes / Ha.)	176
Edad promedio	42,33
Edad mediana	42,39
Proporción de juventud	15,86
Proporción de envejecimiento	17,41
Proporción de sobre-envejecimiento	41,32
Índice de envejecimiento	109,75
Índice de juventud	91,12
Índice de dependencia	49,85
Índice de estructura de la población activa	80,80
Índice de reemplazo de la población activa	85,55
Razón de progresividad demográfica	91,48
Proporción de extranjeros	20,58
Proporción de nacidos fuera de España	30,53
Proporción de inmigrantes extranjeros	17,49

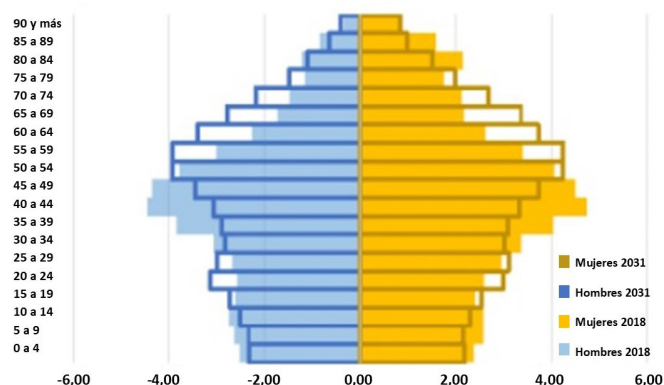
Nota. Tomado de Explotación estadística del Padrón Municipal de Habitantes, por el INE, 2018a. Ayuntamiento de Madrid.

Por varios motivos se elige este distrito madrileño. Se caracteriza por el bajo estatus socioeconómico de sus residentes y por el envejecimiento de estos (Pérez Quintana, Vicente, 2007). Según la página oficial de estadística del Ayuntamiento de Madrid (2018a), el distrito a principios de 2018 contaba con 136.978 habitantes, de los cuales 23.842 eran personas de 65 o más años, aunque se preveía que ese porcentaje crecería en el futuro (figura 5).

Además, Pérez Quintana (2007) presenta el distrito como uno de los desfavorecidos del municipio de Madrid. De hecho, realizó su explicación caracterizando siete barrios que lo integran (tabla 2). Como se distinguirá abajo, solo en uno de los siete barrios no es característica esencial el envejecimiento de su población: Orcasur.

Figura 5

Proyección de población estimada por grupos de edad y sexo en el distrito de Usera(2018-2031)



Nota. El distrito de Usera en el año 2018 contaba con 23.842 personas de 65 en adelante. El gráfico también proyecta que hasta el 2031 no descenderá la cantidad poblacional de más de 65 años. Tomado de Explotación estadística del Padrón Municipal de Habitantes, por el Ayuntamiento de Madrid, 2018.

Tabla 2

Características socioeconómicas del distrito de Usera

Orcasitas	Envejecimiento, bajo estatus, delincuencia-convivencia, renta muy baja, precios bajos de las viviendas, fuerte dinamismo de la inmigración.
Orcasur	Bajo estatus, delincuencia, renta muy baja, precios medio bajos de las viviendas, fuerte dinamismo de la inmigración.
San Fermín	Envejecimiento, bajo estatus, delincuencia-convivencia, renta muy baja, precios bajos de las viviendas, peso alto y dinamismo de la inmigración.
Almendrales	Envejecimiento, bajo estatus, algunos problemas de deterioro de las viviendas, delincuencia-convivencia, renta muy baja, precios medio bajos de las viviendas, peso alto y dinamismo de la inmigración.
Moscardó	Envejecimiento, bajo estatus, algunos problemas de deterioro de las viviendas, delincuencia-convivencia, renta baja, precios medio bajos de las viviendas, peso alto y dinamismo de la inmigración.
Zofio	Envejecimiento, bajo estatus, renta muy baja, precios medio bajos de las viviendas, peso alto y dinamismo de la inmigración.
Pradolongo	Envejecimiento, bajo estatus, algunos problemas de deterioro de las viviendas, delincuencia-convivencia, renta muy baja, precios medio bajos de las viviendas, peso alto y dinamismo de la inmigración.

Nota. Adaptado de Estudio sobre los barrios desfavorecidos de Madrid, por V. Pérez Quintana, 2007.

Unidades de muestreo:

El universo de la presente investigación está compuesto por toda la población de 65 años o más que viva en el distrito de Usera de Madrid en hogares unipersonales. Según los indicadores del Ayuntamiento de Madrid a 1 de enero de 2018, la población total del distrito de Usera es de 136.978 personas, de los cuales un 17'4% corresponde a personas de 65 años en adelante. Sin embargo, este no fue un estudio propiamente cuantitativo debido a que, como se verá más adelante, el instrumento combinó preguntas cerradas y abiertas, y algunas de las cerradas fueron de selección múltiple. Tampoco llega a ser mixto dado que se aplicó un único instrumento. Las preguntas abiertas validaron que la muestra final estuviese constituida por 20 residentes de Usera. En este sentido, este estudio se enmarca en el paradigma emergente, pues aunque se aplica un único instrumento, sus características no lo hacen del todo cuantitativo, pero tampoco cualitativo. En términos de Martínez Miguélez (1997) este modelo investigativo permite “superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica; es decir, entrar en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria.” (Martínez Miguélez, 1997, p. 12).

Trabajo de campo

El instrumento

Se elaboró un cuestionario personal que fue modificado varias veces de acuerdo con la literatura especializada y las recomendaciones de 5 expertos (2 en metodología, 2 en geriatría y 1 en comunicación) cuyos juicios fueron considerados. Además, de las preguntas elaboradas ad hoc, los investigadores, consideraron aspecto de la Escala Este II (Pinel Zafra et al., 2009). Esta escala se trata de un instrumento de medición de soledad social diseñado por gerontólogos y validado en el seno de un proyecto de investigación adelantada en la Universidad de Granada e INMERSO DE MADRID en el año 2009. El cuestionario está compuesto por 15 apartados con tres alternativas de respuesta: siempre, a veces y nunca. A su vez, la escala

se divide en tres factores: percepción del apoyo social, uso que el mayor hace de las nuevas tecnologías e índice de participación social. Finalmente, se diferencian tres niveles de soledad social en función de la puntuación obtenida: bajo (0 a 10 puntos), medio (11 a 20 puntos), alto (21 a 30 puntos). Para los intereses de este estudio, directamente se consideraron dos aspectos de esta escala (v.g. Percepción de Apoyo Social y Uso de Nuevas tecnologías), aunque indudablemente toda ella sirvió como orientación para la elaboración del instrumento final de este estudio.

Al final, se obtuvo uno constituido por 55 preguntas. Antes de aplicarlo, se llevó a cabo, igualmente, un ensayo mediante una prueba piloto a siete personas. Se pretendió comprobar que las preguntas funcionaban adecuadamente y que la duración de la aplicación era la pertinente. Al concluir esa fase, se apreció que los 55 cumplían con el perfil diseñado para esta investigación, aunque se requirió la modificación de dos ítems. El cuestionario se conformó por siete (7) preguntas abiertas (v.g. ¿Cómo definiría el papel de la televisión en su día a día?), el resto fue de elección simple (v.g. Número de habitaciones de su vivienda, Estado civil, etc.) y múltiple (v.g. Señala las actividades que realiza sin ayuda, las que realizó el día de ayer, etc.).

El cuestionario aplicado se dividió en distintos temas, cada uno ligado a preguntas concretas que se relacionan entre sí, con el fin de facilitar su posterior análisis. Estos son:

- Características sociodemográficas: materializado gracias a las preguntas comprendidas entre el número 1 y 6, 11 y 13, 18 y 20.
- Dotaciones de la vivienda: aspecto que se cubrió mediante los reactivos 23, 24 y 25.
- Salud: rasgo alcanzado gracias a los ítems 14, 15, 16, 17, 21 y 22.
- Círculo social: carácter que se concretó a través de las preguntas 7, 8, 9 y 10.
- Percepción de apoyo social: dimensión conseguida por intermedio de las preguntas 53, 54 y 55.

Medios de comunicación:

- TV: estructurado con las preguntas comprendidas entre el número 30 y 48.
- Radio: organizado por medio de las preguntas 26, 27, 28 y 29.
- Nuevas tecnologías: ordenado con la ayuda de las preguntas 49, 50, 51 y 52.

Procedimiento para recoger los datos

La encuesta se llevó a cabo en las calles del distrito de Usera entre los días 12 y 30 de abril de 2019, empleando un método de selección aleatorio. La investigadora se acercaba a las personas mayores, les preguntaba si vivían solas (muestreo opinático, Arias, 2012), y si contaban con los 20 minutos que tardaría el intercambio para completar el instrumento. Es decir, primeramente, se presentaron preguntas filtro (v.g. ¿Cuántos años tiene? y ¿con quién vive?) con el fin de seleccionar únicamente a las personas que cumplieran con el objeto de estudio para, seguidamente, agregar las preguntas de identificación incorporando a las variables que darían respuesta a las inquietudes de este estudio. Es oportuno, señalar que el propio acercamiento fue la gran limitación de este estudio, pues en esos días únicamente 20 personas que cumplían con el perfil esperado accedieron a responder el cuestionario, ellas al final integran la muestra de este estudio: 20 personas.

A continuación, se presenta un gráfico que da cuenta del proceso efectuado para concretar el objetivo de este estudio. Como se apreciará de inmediato, el gráfico está constituido por dos dimensiones que incluyen subdimensiones que pretenden ordenar los intereses de este estudio y la ruta metodológica.

Figura 6

Resumen metodológico

Esta figura recoge parte de lo que se ha dicho metodológicamente hasta ahora. Inicialmente, recoge el con quién, el cómo y el dónde. Le sigue la perspectiva que tradicionalmente podría considerarse cuantitativa, pero en vista de las siete preguntas abiertas, a modo de entrevista, alude a lo cualitativo, por consiguiente, se termina hablando, aunque tímidamente, de enfoque emergente. Se cierra resaltando la condición específica del estudio: los medios de comunicación a los que acuden los abuelos.



En síntesis, la figura 6 refiere a los asuntos metodológicos, aunque se enfoca en la encuesta y qué aspectos atiende. Además, expone los datos sociodemográficos. Para los intereses de este estudio, conviene resaltar las preguntas de percepción acerca del apoyo social, las de su círculo social y la de los medios de comunicación.

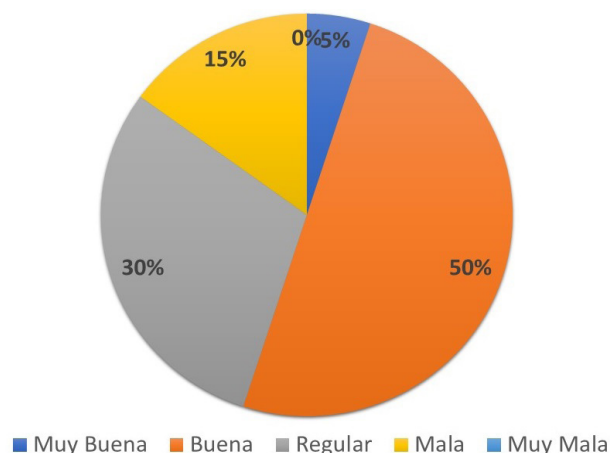
RESULTADOS

Con respecto a la percepción del nivel de salud, los datos reflejan que la mayoría de los participantes asegura tener un nivel óptimo ya que un 50% establece que tiene “buena” salud y un 5% asevera que posee “muy buena” salud. Esta información demuestra que un 55% de los individuos está convencido de estar bien físicamente; sin embargo, los datos podrían ser contradictorios, puesto que el mismo porcentaje de los participantes (55%) afirma que acude con frecuencia al médico, ya sea por males repentinos o para revisiones y controles periódicos. Esto podría interpretarse como una muestra de interés o de conciencia preventiva. Real et al. (1980) señalan el interés de este grupo por programas televisivos relacionados con la salud. Por otro lado, también es posible que las razones para asistir a los centros de salud no sean exclusivamente médicas, sino que respondan al deseo de ejercer cierta autonomía o tomar decisiones sobre su bienestar de forma proactiva. Recuérdese que hay autores (Ramos Toro, 2018; De la Mata Agudo y Hernández Ascanio, 2021; y Torío López, 2021) que refieren actividades de personas autónomas. Adicionalmente, es necesario mencionar que la edad, el estado de ánimo, relaciones interpersonales y la capacidad de realizar actividades de la vida diaria con facilidad son factores que influyen en la percepción general de cada uno de los participantes. Con ello expresan que son capaces. Incluso, si van al médico únicamente para tener con quién hablar, es un mecanismo autónomo que enfrenta la soledad.

Con respecto a la salud, es necesario mencionar que el 45% restante de los individuos se divide entre los que dicen tener un estado de salud regular (30%) y los que aseguran tener una mala salud, un porcentaje bajo, 15%. (figura 7).

Figura 7

Autopercepción de la salud de las personas encuestadas



Nota. Nadie de la muestra evaluó que posee una salud “muy mala”.

En referencia a las actividades que los participantes realizan diariamente sin asistencia, los datos reflejan que más del 90% de ellos ejecuta actividades básicas cotidianas (v.g. lavar la ropa, caminar y manejar dinero). Sin embargo, al referirnos a actividades como hacer la compra el porcentaje baja a un 75%. Esta información refleja como el incremento de la dificultad física y mental de cada una de las tareas disminuye el nivel de independencia de los individuos. Son la edad y el estado de salud factores determinantes porque las habilidades psicomotoras y cognitivas se ven comprometidas por esos elementos restando calidad de vida a los participantes. Consecuentemente, no son del todo independientes, han perdido autonomía para responsabilizarse de actividades que consideran complejas, una de las tres crisis que identificó Rodríguez Martín (2009).

Cuando se indagó sobre las acciones realizadas por los individuos, este estudio se enfocó en las tareas hechas por los participantes el día anterior a la aplicación del instrumento, es decir, se utilizó la técnica de memoria reciente. Los datos reflejaron que la mayoría de los encuestados realizó prácticas ligadas al estar en casa o que involucraran poco esfuerzo o actividad física. De estas actividades, la de mayor

recurrencia fue la de ver televisión que obtuvo un 95%, alto porcentaje que le otorga razón a diversos especialistas (Entre otros, Moss y Lawton, 1982, y Rubin y Rubin, 1982) y a las estadísticas nacionales (SGAE, 2018). En orden decreciente, otras prácticas de esta índole incluyeron hablar con familiares o amigos (65%), escuchar la radio (55%), y hacer la comida (50%). Tareas de similares características tales como recoger la casa (45%), leer (35%), y costura (25%) también fueron practicadas por los participantes, aunque en menor medida, lo cual únicamente suma a la tendencia mencionada anteriormente. A pesar de ello, el 90% de los individuos manifestaron haber caminado el día anterior. Cabe destacar que esta fue la única actividad relacionada con estar fuera del hogar que presentó una gran incidencia puesto que otras tareas como ir a la iglesia, y hacer ejercicio no fueron significativas, pues reunieron un 5% y un 15%, respectivamente. Se asoma que el aislamiento podría estar asediando a la mayoría de los participantes de este estudio.

Círculo social

De los resultados de la encuesta, se deriva que la familia, en general, sigue siendo el principal sustento del círculo social y un apoyo afectivo y de compañía de los mayores que viven solos. Ya indicó la institución Help Age International (2002) que el apoyo familiar es esencial para el bienestar de los mayores y lo ratificó hace una década Castellano Fuentes (2014). La autora confirmó que “es la forma de apoyo fundamental de las personas mayores” (p. 373). Con una media de 2’25 hijos y 3’75 nietos, estos son las principales visitas que reciben los mayores encuestados. El 35% de los mayores es visitado por sus familiares una vez a la semana, siendo la media de visitas semanales de 1’4 días. Solamente el 5% de los encuestados manifestó que no recibe ninguna visita familiar desde hace varios años; la única visita que acude a su domicilio es la de una persona de auxiliar de ayuda a domicilio asignada por el Ayuntamiento. De los datos se infiere que las visitas familiares son enfocadas principalmente a ratos distendidos de conversación en el 65% de los casos, seguidas en el 20% de recogidas para asistir a consultas médicas u otras actividades similares. El porcentaje restante

(15%) enumera ayudas para el aseo personal y limpieza, tareas de las que se encargan principalmente las hijas. Sin embargo, en casos de acompañamiento en el hogar, esta división de tareas se reparte entre los hijos e hijas de las personas investigadas.

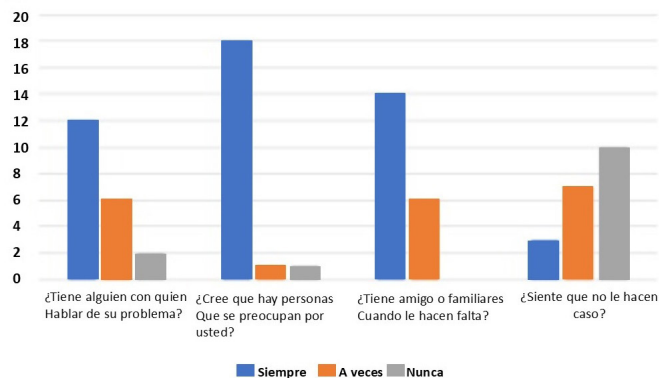
Otras de las visitas que recibe el 55% de los mayores encuestados se refieren a auxiliares a domicilio según se ha referido en el caso de prestaciones sociales que reciben, y en otros, empleadas de hogar contratadas por ellos o por familiares para el apoyo en las tareas domésticas. En su mayoría, estas personas acuden semanalmente, aunque dos encuestados, ambos varones de 66 y 69 años, manifiestan que reciben esta ayuda dos veces por semana.

En relación con las amistades de los encuestados, tan solo dos personas (10% de los encuestados) afirman haber recibido visitas de amigos en su hogar. En ambos casos, el motivo de la visita en sus domicilios era para hablar. Cabe señalar que los mayores en general muestran ser reacios a recibir a conocidos o amigos en su casa, solo el 20% de los encuestados admite recibir visitas de conocidos, mientras que el 10% recibe dos visitas semanales de amigos. Los datos revelan cómo los mayores prefieren reunirse con amigos fuera del domicilio, dedicando esos tiempos a pasear, a asistir a talleres o a actividades lúdicas de los centros de mayores del distrito.

En cuanto al apoyo social que los mayores encuestados perciben, se refiere que la mayoría puede contar con alguien a quien hablar acerca de sus problemas cotidianos (60%), solo el 10% manifiesta su percepción de no poder compartir con nadie sus problemas. El 90% considera que tiene a su disposición personas que se preocupan por ellos y pueden contar con la inmediatez de amigos o familiares cuando les hace falta (60%), ante un 15% que manifiesta sentir que no se siente escuchado ni atendido por nadie de su entorno (figura 8).

Figura 8

Autopercepción de apoyo social de las personas estudiadas



Nota. Un 15% de los encuestados no se siente atendido por nadie de su entorno y un 10% manifiesta que no tiene a su disposición ninguna persona con quien hablar de sus problemas cotidianos.

No obstante, cuando se les preguntó ¿cuándo se siente solo qué hace?, además de las actividades que mencionaron, también fue importante los datos obtenidos indirectamente, los cuales se presentan de inmediato. El 85% de los sujetos ha manifestado un sentimiento de tristeza ocasional, que lo relacionan con una soledad no deseada. Cabe señalar que los datos muestran que el sentimiento de soledad se acentúa por la noche ya que un 75% del total de encuestados manifiesta sentirse solo en las horas nocturnas. Por el contrario, el 45% declara que la soledad también aparece durante el día. Un dato a destacar es que el 5% manifiesta una tristeza que no cesa, siendo este el individuo que cuenta con una nula interacción familiar desde hace años. Circunstancias como estas, confirman los argumentos expuestos por Uribe Díaz (2015) desde Colombia y otros estudios realizados en España, la familia es un apoyo indiscutible para envejecer con calidad o para conseguir una vejez activa. Con mucho sentido, Abellán (1994) señala que la soledad es una de las propiedades que conforman gran parte de la vida en la vejez. Lo certifica Gajardo Jauregui (2015) cuando recomienda cómo debe estudiarse y lo reitera Cerquera Córdoba et al. (2013) desde Colombia porque alude a los diversos instrumentos con que se estudia esta clase de soledad. En España, investigaciones anteriores han relacionado la soledad con los residentes en hogares unipersonales

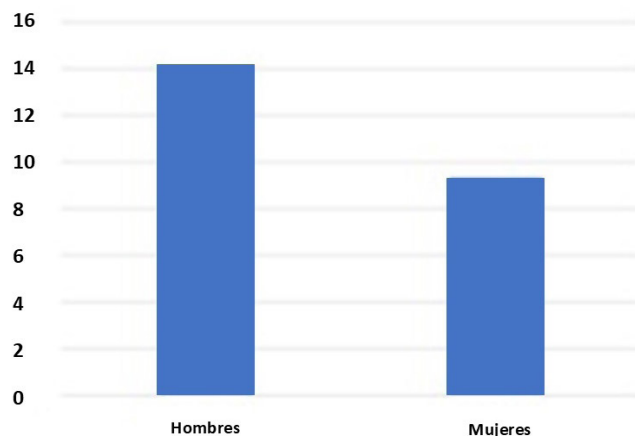
(Sánchez Vera, 1996). No obstante, es oportuno evocar que algunos autores no vinculan directamente la vejez con la soledad, sino que presumen que podría estar sujeta al apoyo socioemocional (López Doblas y Díaz Conde, 2018; Ramos Toro, 2018; De la Mata Agudo y Hernández Ascanio, 2021; y Torío López, 2021) en el que la familia y los seres más queridos juegan un rol invaluable.

Percepción de apoyo social

A raíz del análisis de los datos, se obtuvieron diferencias en cuanto al género. Son las siguientes: las mujeres encuestadas tienen una puntuación más baja en soledad social que los hombres. De media, las mujeres proyectaron una puntuación de 9'30 mientras que la media de los hombres es de 14 puntos (figura 9). Así, se difiere que los hombres desarrollan una menor adaptación que las mujeres, ya que históricamente, estas han sido las que se han encargado de las tareas del hogar sin la necesidad de ayudas o mediaciones externas.

Figura 9

Índice de soledad social en función del género



Nota. Los hombres estudiados muestran un mayor índice de soledad social en comparación con las mujeres.

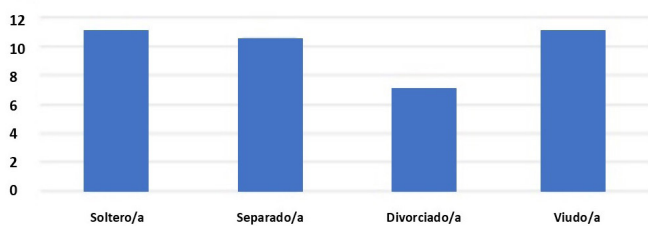
Segregando a los encuestados por edad, se destaca que la franja de edad más vulnerable a la soledad social es la de 70 a 79 años, con una puntuación del 13'16, seguida de las personas de 80 y más años

(10'28), mientras que el rango que presenta menor nivel de soledad social es más joven, las personas de 65 a 69 años (9'71) (figura 10). Estos resultados mantienen un viejo debate: ¿A quién afecta más la soledad según el género? En la investigación de López Doblas y Díaz Conde (2018), las mujeres aseguran que a los hombres les cuesta más. Los autores creen que es posible que sea así, solo que los hombres lo niegan. Algunas pesquisas reportan que las mujeres padecen la soledad en mayor grado (Pinquart y Sörensen, 2001; Iecovich et al., 2011; y Nicolaisen y Thorsen 2017; mientras otras resaltan la fragilidad masculina (Dykstra, 1995; Stevens y Westerhof, 2006; Jong Gierveld et al., 2015). Al margen del debate, se confirma la soledad, la cual quizá es atenuada (¿disimulada?) por los medios.

En otro orden de ideas, las estas cifras de la figura 10 pueden indicar que con el paso de los años se genera una menor adaptación al sentimiento de soledad y, por tanto, se percibe un mayor nivel de soledad social. Sorprenden las cifras de los más mayores; sin embargo, los datos de la franja intermedia crecen debido a que un sujeto de 72 años ha obtenido una puntuación de 25, influyendo en esta perspectiva.

Figura 10

Índice de soledad social en función de la edad



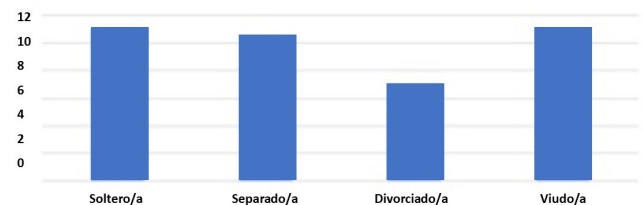
Nota. El grupo de edad estudiado de entre 70 y 79 años muestra tener un mayor índice de soledad social.

Los datos también prueban diferencias en cuanto al estado civil de los participantes y su relación con el índice de soledad social (figura 11). Son los divorciados los que puntuación más baja presentan; mientras los datos de los solteros, separados y viudos están a la par, oscilando entre 10'5 y 11. Más diferencia podría encontrarse si en el estudio se incluyeran personas casadas ya que estas cuentan con una persona acompañante, mientras que los

encuestados se encuentran sin una pareja con la que compartir este tramo de sus vidas. Con respeto a los solteros, se aprecia que expresan más la soledad que los divorciados. Estos resultados se alejan de las explicaciones de Dykstra (1995), quien asegura que ellos son los que menos sufren de soledad dado que no han mantenido lazos fuertes como lo que representa emparejarse. Pero sí ratifican el estudio de Jong Gierveld et al. (2015), quienes hallaron que los viudos y los divorciados son los más propensos a sentir soledad.

Figura 10

Índice de soledad social en función de la edad



Nota. Las personas divorciadas muestran el menor índice de soledad social en comparación a los otros grupos formados en función del estado civil de los inquiridos.

Como ya se ha mencionado, en los índices de la Escala ESTE II destaca un encuestado con un nivel alto de soledad social con una puntuación de 25. Esta persona es un varón de 72 años viudo con cuatro hijos y cinco nietos. Sin embargo, manifiesta que en los últimos siete años no ha recibido la visita de ninguno de ellos en su hogar ni dispone de su teléfono móvil. Tan solo le visita una vez por semana una persona del servicio de ayuda a domicilio del Ayuntamiento de Madrid. A su vez, su percepción sobre su salud es "mala" y manifiesta salir a la calle ocasionalmente, ya que sufre de las articulaciones, por lo que permanece en su hogar la mayoría del día, tal y como él comenta, viendo televisión porque le hace compañía. Así, estas experiencias se ven reflejadas en la alta puntuación obtenida de soledad social. Castellano Fuentes (2014) ya lo había señalado: la percepción de salud va de la mano con el apoyo familiar y con el tamaño de la red de los ancianos.

Medios de comunicación

Los medios de comunicación se sitúan como partes vitales de las sociedades, dotando a sus integrantes de estabilidad y armonía mediante el cumplimiento de funciones. Dentro de la realidad de las personas mayores de 65 años, destacan los medios más tradicionales, tales como la radio o la televisión. Sin embargo, también se ha querido indagar en el surgimiento de nuevas tecnologías y medios que han venido a cambiar los modelos tradicionales, socavando en ocasiones la brecha digital que separa a las distintas generaciones.

Televisión

Todo los encuestados disponen de al menos un aparato de televisión en su hogar. El 10% cuenta con más de dos televisiones, mientras que 30% de los encuestados dispone de dos aparatos. A su vez, destaca a un individuo que manifiesta disponer en su hogar de un aparato de televisión de blanco y negro, junto con otro de color.

Como se ha señalado con anterioridad, las actividades diarias de los participantes circulan en torno al visionado de televisión ya que este se posiciona como la tarea más realizada en el día anterior a la aplicación del instrumento. El 95% de los encuestados señala que había visto la televisión ese mismo día o en el día anterior. La media de tiempo de visionado de televisión de los participantes es de 4'55 horas (5'28 horas los hombres y 4'15 horas las mujeres), contando con dos personas que ven la televisión alrededor de 10 horas al día. La mayoría lo hace por la tarde (90%), mientras que la mitad de los encuestados ven televisión por la noche (50%), y un 30% lo hace por la mañana. Las respuestas confirman lo que había aseverado SGAE (2018): crece el interés de los mayores por la televisión como actividad de compañía u ocio.

La mayoría de estas personas afirma ver televisión en su propio hogar, tan solo un 5% de los encuestados declara que el último momento que vio televisión fue en un bar. El visionado de este medio está comúnmente vinculado con la realización

simultánea de otra tarea, de modo que lo disfrutaban como compañía. Al preguntar si la persona ejecutaba alguna otra tarea la última vez que vio televisión, el 35% de los encuestados manifestaba que estaba comiendo y el 25% que se distraía con algún hobby (en su mayoría hacer ganchillo). Sin embargo, un 25% de las personas declara que solo veía televisión y no hacía ninguna otra tarea. El 15% restante bebía, estaba intentado dormir o no recuerda lo que estaba haciendo.

La compañía durante el visionado de televisión resulta otro apartado a mencionar. Tres cuartas partes de los sujetos estaba solo, mientras que el 20% estaba acompañado de familiares. El 5% restante estaba acompañado de desconocidos, coincidiendo con el encuestado que se encontraba en un bar la última vez que vio televisión. Por otro lado, se les preguntó a los cinco participantes que vieron este medio acompañados si en algún momento comentó alguna particularidad con las personas de su alrededor. Tres de ellos no comentaron nada con nadie, mientras que uno lo comentó con un familiar y otro con desconocidos.

Concerniente a los gustos televisivos, los intereses de las personas inquiridas están divididos. El 20% siente una mayor preferencia hacia programas relacionados con vida, sociedad y personas, seguido de un 15% prefiere el cine; un 15%, los taurinos; un 15%, los informativos y otro 15%, los deportes. El 20% restante se divide entre programas culturales (10%) y telenovelas (10%). De acuerdo con estos resultados, las personas encuestadas son muy activas y dinámicas. Podría responderse que sí encuentran programación que se ajuste a sus gustos, así que estos resultados se alejan de otros más recientes como los de Rodríguez Vázquez (2008) o los de Aznar et al. (2016), quienes encontraron que la programación no estaba hecha para las personas ancianas ni sus intereses. Pero otros coinciden con estudios realizados hace varias décadas: cuando se les preguntó si tuvieran que optar por un único programa de televisión, un 20% lo haría por los informativos. En este orden de ideas se recuerda que Davis en 1971 afirmada que era su ventana al mundo y Kubey en 1980 que se interesaban por seguir el acontecer internacional y

nacional. Le preferencia por los programas de noticias fue seguida por varios programas de entretenimiento: el fútbol, que es el deporte nacional, y los toros (15% ambos) que es el entretenimiento idiosincrático. Como emisión específica, destaca Saber y ganar (10%) emitido diariamente por La 2 de Televisión Española desde 1997. La inclinación del resto de los encuestados (50%) se asocia con diferentes programas como cine americano, Pasapalabra, Sálvame o Más vale tarde. Aunque pareciera que hay programación diversa para mayores y menores, lo cierto del caso es que la TV sí es compañía en soledad, es la ventana que informa sobre los hechos más resaltantes nacionales e internacionales tanto en política, economía, cultura, deporte y ocio.

Comparando el visionado de televisión actual con el del pasado, el 65% de las personas dicen que ahora le dedican más tiempo a este medio televisivo, mientras que el 35% manifiesta no haber diferencia. Cabe señalar que ninguno de los encuestados manifestó ver antes más televisión que ahora. Sin embargo, al preguntarles por sus preferencias, el 45% afirma que solía gustarle más la televisión de antes, mientras que un 35% considera que no hay diferencia, y el 20% prefiere la televisión actual.

A la pregunta sobre si modificaría el papel de la televisión ante la presencia de otra persona en la vivienda. La mayoría de los encuestados (65%) aseveró que no sería cambiado ya que lo “verían juntos”, “lo utilizaría para lo mismo” y “vería los deportes y por la mañana iría al hogar social también a echar la partida.”. En este sentido, su percepción no es que el aparato sea un último recurso; al parecer, algunos los perciben como una alternativa más. Pero ese no es siempre el caso, aunque son menos: Las personas que declaran que el rol que juega en su vida este medio sí cambiaría (35%) destacan motivos como “estaría acompañada entonces ese silencio ya no lo sentiría”, “comentaría más los programas y las películas con otra persona” y “quizá saldrá más a hacer más cosas con esa persona”. Entonces, hay un tercio que se apoya en la teve como medio para espantar la soledad.

Finalmente, a través de una pregunta abierta, se consultó cuál era el papel de la televisión en su día a día. De tal cuestión se destacan respuestas como estas:

“más que nada hace que pase el tiempo desde que ceno hasta que me acuesto”, “es algo que forma parte de todos los días, es como mi rutina”, “con escucharlo me siento acompañada” o “es un entretenimiento ahora, porque hay alguien... oyes algo y te enteras”. Esta última opción ratifica los argumentos expuestos por Davis (1971) y Kubey (1980) y otorga relevancia tanto a Rodríguez Vázquez (2008) como a Aznar et al. (2016) sobre la necesidad de mantener una programación pensada en los mayores, una programación de calidad que responda a sus necesidades, en fin, que los acompañe.

Radio

Como a la televisión, López Doblas y Díaz Conde (2018) reconocen la radio como compañía en la ancianidad, estén o no concentrada en su contenido, consecuentemente, es de esperarse, como de hecho ocurrió, que esté presente en los hogares de los encuestados. Un 15% de ellos no dispone de ningún transistor y el 35% manifiesta que hace más de una semana que no lo escucha. En contraposición a esta cifra, el 55% de los informantes declaró que lo escuchó durante el mismo día o el día anterior a la aplicación del instrumento. El 10% restante lo hizo dos y tres días antes. Más de la mitad de los sujetos estudiados, quienes oyen radio, continúan “manteniendo su ‘romance’ con la radio” (Aznar et al., 2016, p.151). Si se considera los argumentos de estos autores, debería admitirse que este medio, que produce emociones y sensaciones, e impulsa la imaginación desde su origen, logró cautivar a los longevos.

El lugar comúnmente elegido por los encuestados para hacer uso de este medio de comunicación es su propio hogar (70%), seguido del automóvil (20%), y del hogar social (5%) u otros lugares (5%). La última vez que escuchaban la radio, el 30% de las personas declaró haber estado realizando tareas del hogar y el 15% se distraía con algún hobby. Cabe mencionar que un 10% de los encuestados manifiestan haber escuchado la radio mientras veía la televisión, en específico, competencias deportivas ya que prefiere los comentarios del transistor. Esto habla de su capacidad de decisión. El 35% restante se divide en personas que se iban a acostar (5%), que hacían otras tareas (10%) o personas que por su poco uso no recuerdan lo que estaban haciendo (20%).

Finalmente, al contrario de lo que ocurre con la televisión, el 35% de las personas manifiesta que en el pasado escuchaban más radio, el 25% que lo escucha más ahora y el 40% restante manifiesta no haber diferencia, bien porque no han utilizado este medio demasiado durante su vida o bien porque lo ha seguido disfrutado tanto como lo hacía en el pasado. Estos datos indican que, aunque, la televisión ha ido ganando terreno en los hogares, mientras que la radio se ha quedado en un segundo plano (incluso, ha apoyado durante el visionado del medio televisivo), el par de aparatos continúa acompañando a los mayores. En suma, escuchar la radio o ver TV, ayuda al adulto mayor a no aislarse, a no ser un monólogo, lo que minimiza el sentimiento de soledad. Los especialistas recomiendan que realicen estas acciones, además de participar en actividades de la comunidad (Cardona Jiménez y Villamil Gallego, 2006).

Nuevas tecnologías

Como se verá seguidamente, la brecha digital (Choi y DiNitto, 2013; y Niehaves y Plattfaut, 2014) que tanto se menciona también aparece en este estudio. Se destaca que un 35% dispone de un Smartphone o teléfono móvil denominado inteligente, un 60% cuenta con un teléfono móvil básico, mientras que una persona (5%) no dispone de ningún tipo de teléfono móvil propio ni nunca ha hecho uso de uno. Sin embargo, el uso de este aparato es limitado para la mitad de los encuestados ya que el 50% de ellos manifiesta utilizarlo ocasionalmente. En su mayoría, se emplea para comunicarse con familiares (90%) o con amigos y conocidos (50%). Tan solo el 10% emplea su Smartphone para acceder a Internet. Con toda razón, Niehaves y Plattfaut (2014), quienes también reconocen la brecha digital, creen en la necesidad implementar programas que medien entre los mayores y la tecnología. A parte del uso del teléfono móvil, también se preguntó a los participantes por el ordenador. 75% de ellos no disponen de este aparato en sus viviendas. Sin embargo, un participante del 25% restante lo usa fuera de hogar. Así, el 80% lo utiliza en mayor o menor medida, tres de ellos ocasionalmente y tres hacen un empleo habitual, primordialmente con fines de entretenimiento, acceso a Internet o como medio de información. Finalmente, cabe destacar que

los usos de estas nuevas tecnologías coinciden con las franjas de edad más jóvenes de los participantes y, casi en su totalidad de ellos son hombres.

CONCLUSIONES

El presente trabajo alude a la vida de 20 personas longevas (más de 65 años de edad), de ambos sexos y de distinto estado civil, niveles educativos y socioeconómicos, y que habitan en hogares unipersonales en un barrio madrileño. Gracias a la aplicación de un instrumento integrado por 55 preguntas, se han desgranado los factores que inciden en su ancianidad activa o en su soledad.

De los datos se infiere que ninguno de los encuestados está por debajo del umbral de pobreza y que todos cuentan con viviendas en buenas condiciones. Referente su salud, se destaca que ellos relacionan el estado anímico, la edad y el abandono social con la percepción, positiva o negativa, que tienen de su salud. Estos factores también influyen en la frecuencia en la que acuden al médico. Por otro lado, también se apreció que quienes perciben su salud de forma negativa tienden a aislarse porque encuentran en sus hogares una manera de distraerse sin necesidad de realizar un esfuerzo físico, mental o interpersonal mayor. En cuanto al círculo social, la familia, en general, sigue siendo el principal sustento y un apoyo afectivo importante. En este sentido, también destacan los índices de visitas de conocidos o amigos, ya que los encuestados en general muestran ser reacios a recibirlos en sus hogares. A su vez, en su mayoría, cuentan con el apoyo de auxiliares de ayuda a domicilio para realizar las tareas del hogar.

La escala ESTE II muestra que la media de los encuestados experimenta soledad social, algún tipo de distanciamiento subjetivo frente a la sociedad. Igualmente, se obtuvieron diferencias en cuanto al género, el estado civil de los encuestados y la franja de edad. Los hombres de entre 70 y 79 años resultaron los más vulnerables a este sentimiento. Destaca un varón de 72 años con una situación desfavorable en el plano físico y social, lo que le impide una adaptación óptima a la situación en la que se encuentra.

Se ha podido percibir que, esencialmente, entre los medios de comunicación, la televisión -seguida a distancia por la radio- cumple las funciones de entretenimiento, evasión e información, siendo un apoyo en la mayoría de los hogares unipersonales. La utilización de la radio ha ido en decrecimiento durante los años, solo unas pocas personas siguen haciendo el mismo uso de este aparato. Cabe destacar que buena parte de los encuestados, no ha adaptado a su rutina la utilización de los nuevos medios como Internet, y que utilizan los smartphone, por ejemplo, solo para llamadas.

Del estudio se percibe la importancia de las interacciones sociales por parte de las personas mayores a 65 años que residen en hogares unipersonales. El medio de comunicación televisivo generalmente es el elemento que les otorga canales de interacción -son parasocial- como sustituto de las disminuciones locomotoras y comunicativas frente a la soledad. Como dejan ver los encuestados, la televisión convierte su percepción sobre una realidad aislada en un lugar poblado, es la televisión una ventana al mundo. Tal vez convenga, del mismo modo, que las antenas contribuyan con programación especializada para atender remotamente a estas personas.

Desde la psicología social, estos resultados pueden explicarse a partir de las dinámicas de pertenencia, identidad y construcción del yo en relación con los demás. Esta disciplina sostiene que el aislamiento social no solo limita el contacto interpersonal, sino que también afecta profundamente la autopercepción, la autoestima y la percepción de agencia de los individuos. Las relaciones parasociales con figuras televisivas, por ejemplo, pueden verse como intentos de mantener vínculos simbólicos en ausencia de redes sociales tangibles. Además, el patrón observado de reclusión voluntaria ante la viudez o el deterioro físico también puede entenderse como una estrategia de protección del yo frente al rechazo social o al sentimiento de no encajar en los espacios comunitarios.

Teniendo en cuenta las dimensiones interconectadas de la comunicación, la psicología y la sociología, se puede afirmar que la experiencia

de soledad en la vejez no es solo una cuestión individual, sino un fenómeno relacional, simbólico y estructural. Desde la comunicación, destaca la importancia de los vínculos interpersonales y la interacción mediada (como la televisión) como forma de conexión simbólica. Desde la psicología, se abordan las emociones, percepciones y estrategias de afrontamiento asociadas a la soledad. Y desde la sociología, se consideran las estructuras familiares, los roles de género, las redes sociales, el sistema de bienestar y las transformaciones demográficas que influyen en esta etapa vital.

Así, estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de un abordaje multidisciplinar que reconozca la complejidad del envejecimiento y promueva intervenciones más integrales, humanas y sensibles al contexto social de quienes envejecen en soledad. La tercera edad comúnmente ya se prolonga hacia la cuarta, y vendrán sucesivas dada las respuestas de las ciencias. De hecho, mientras se escribe este artículo el periódico tituló una de sus noticias de este modo: Salvador Macip, científico: “Ya ha nacido la primera persona que tomará un fármaco contra el envejecimiento” (Martín, 2025). Dada la magnitud de las proyecciones y la complejidad del caso, tal vez convenga que se inicien y concluyan macroinvestigaciones integradas por grupos plurinacionales e interdisciplinarios.

■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, A. (1994). Hogar y familia. *Revista Gerontología*, 4, 112-113.
- Ayuntamiento de Madrid (2018). *Distrito en cifras* [EXCEL]. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCEstadistica/Nuevaweb/Demograf%C3%ADa%20y%20poblaci%C3%B3n/Cifras%20de%20poblaci%C3%B3n/Estimaciones%20y%20Proyecciones/Proyecciones%20Poblaci%C3%B3n.xls>
- Aznar, H.; Álvarez Villa, Á.; y Suay Madrid, A. (2016). Estudio sobre la contribución de la radio al envejecimiento activo. Fase inicial: análisis cuantitativo de la presencia de la vejez en los magazines de radio. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(1), 143-162. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2016.v22.n1.52586

- Campion, E. W. (1996). Home alone, and in danger. *The New England Journal of Medicine*, 334, 1738-1739.
- Cardona Jiménez, J. y Villamil Gallego, M. M. (2006). El sentimiento de soledad en el adulto mayor. *Revista de la Asociación Colombiana de Gerontología y Geriatria*, 20(2), 930-938. https://acgg.org.co/pdf/pdf_revista_06/20-2-articulo4.pdf
- Castellano Fuentes, C. L. (2014). La influencia del apoyo social en el estado emocional y las actitudes hacia la vejez y el envejecimiento en una muestra de ancianos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(3), 365-377. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56032544004.pdf>
- Cerquera Córdoba, A. M.; Cala Rueda, M. L. y Galvis Aparicio, M. J. (2013). Validación de constructo de la escala ESTE-R para medición de la soledad en la vejez en Bucaramanga, Colombia. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 9(1), 45-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5883741>
- Choi, N. G. y DiNitto, D.M. (2013). The Digital Divide Among Low-Income Homebound Older Adults: Internet Use Patterns, eHealth Literacy, and Attitudes Toward Computer/Internet Use. *J Med Internet Res*, 5(5), e93 <https://doi.org/10.2196/jmir.2645>
- Chou, K. L. y Chi, I. (2000). Comparison between elderly Chinese living alone and those living with others. *Journal of Gerontological Social Work*, 33, 51-66. https://doi.org/10.1300/J083v33n04_05
- Davis, R. H. (1971). Television and the older adult. *Journal of Broadcasting*, 15(2), 153-160. <https://doi.org/10.1080/08838157109363637>
- De la Mata Agudo, C.; y Hernández Ascanio, J. (2021). Lo femenino y la vivencia de la soledad. La vejez como una etapa de fortaleza. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 199-209. <https://doi.org/10.5209/cuts.68544>
- Dykstra, P. A. (1995). Loneliness among the never and formerly married: the importance of supportive friendships and a desire for independence. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 50(5), 321-329. <https://doi.org/10.1093/geronb/50B.5.S321>
- Fouts, G. T. (1989). Television use by the elderly. *Canadian Psychology*, 30(3), 568-577. <https://doi.org/10.1037/h0079824>
- Gajardo Jauregui, J. (2015). Vejez y soledad: implicancias a partir de la construcción de la noción de riesgo. *Acta bioethica*, 21(2), 199-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2015000200006>
- Harper, S. (2010). La capacidad de las instituciones de seguridad social y de asistencia médica para adaptarse a un mundo que envejece. *Revista internacional de Seguridad Social*, 63(3-4), 196-218. <https://doi.org/10.1111/j.1752-1734.2010.01374.x>
- Help Age International (2002). *El informe sobre el envejecimiento y desarrollo. Pobreza, independencia y las personas mayores en el mundo*. Earthscan
- Iecovich, E.; Jacobs, J. y Stessman, J. (2011). Loneliness, social networks, and mortality: 18 years of follow-up. *International Journal of Aging and Human Development*, 72(3), 243-263. <https://doi.org/10.2190/AG.72.3.e>
- INE (2018a). Ayuntamiento de Madrid. *Explotación estadística del Padrón Municipal de Habitantes*. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCEstadistica/Nuevaweb/Demograf%C3%ADa%20y%20población/Cifras%20de%20población/PMH/Caracter%C3%ADsticas/Indicadores%20de%20la%20Estructura%20Demográfica/C14110118.xls>
- INE (2018b). *España en cifras*. https://www.ine.es/prodyser/esp_a_cifras/2018/files/assets/common/downloads/publication.df?uni=4f7e7b429c56ccbc4bf56b3e93ebc47b
- INE (2018c). *Evolución de la esperanza de vida al nacimiento*. http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/mujeres_hombres/tablas_2/10/y file=d1g1.px
- INE (2018d). *Número de hogares unipersonales por comunidades y ciudades autónomas según sexo, edad y estado civil*. Encuesta Continua de Hogares, ECH. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/p274/serie/prov/p02/10/y file=02014.px>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2003). *La evolución de los hogares unipersonales*. INEGI. <https://www.inec.es>

- inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/toricos/2104/702825497484/702825497484_1.pdf
- Jong Gierveld de, J.; Keating, N. y Fast, J. E. (2015). Determinants of loneliness among older adults in Canada. *Canadian Journal on Aging*, 34(2), 125-136. <https://doi.org/10.1017/S0714980815000070>
- Kubey, R.W. (1980). Television and aging: Past, present and future. *The Gerontologist*, 20(1), 16-35. <https://doi.org/10.1093/geront/20.1.16>
- López Doblas, J. y Díaz Conde, M. del P. (2018). El sentimiento de soledad en la vejez. *Revista Internacional de Sociología* 76(1): e085. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.1.16.16>
- Martínez Miguélez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas. <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141p.pdf>
- Martín, P. (20 de abril de 2025). Salvador Macip, científico: “Ya ha nacido la primera persona que tomará un fármaco contra el envejecimiento”. *elPeriódico*. <https://www.elperiodico.com/es/sanidad/20250420/salvador-macip-envejecimiento-alzheimer-enfermedad-115284864>
- Moss, M. y Lawton, M. P. (1982). Time budgets of older people: A window on four lifestyles. *Journal of Gerontology*, 37(1), 115-123. <https://doi.org/10.1093/geronj/37.1.115>
- Nicolaisen, M. y Thorsen, K. (2014). Who are lonely? Loneliness in different age groups (18-81 years old), using two measures of loneliness. *International Journal of Aging and Human Development*, 78(3), 229-257. <https://doi.org/10.2190/AG.78.3.b>
- Niehaves, B. y Plattfaut, R. (2014). Internet adoption by the elderly: employing IS technology acceptance theories for understanding the age-related digital divide. *European Journal of Information Systems*, 23(6), 708-726. <https://doi.org/10.1057/ejis.2013.19>
- Omran, A. R. (2005). The Epidemiologic Transition: A Theory of the Epidemiology of Population Change. *Milbank Quarterly*, 83(4), 731-757. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2005.00398.x>
- Pérez Quintana, V. (2007). *Estudio sobre los barrios desfavorecidos de Madrid*. Fundación de Estudios Ciudadanos.
- Pinel Zafra, M.; Rubio Rubio, L. y Rubio Herrera, R. (2009). *Un instrumento de medición de soledad social: Escala ESTE II*. <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/rubiosoledad-este2.pdf>
- Pinquart, M. y Sörensen, S. (2001). Influences on loneliness in older adults: a meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(4), 245-266. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_2
- Ramos-Soler, I. y Carretón-Ballester, M. C. (2012). Presencia y representación de las personas mayores en la publicidad televisiva: el caso español. *Revista española de geriatría y Gerontología*, 47(2), 55-612. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2011.11.010>
- Ramos-Soler, I. y Papí-Gálvez, N. (2012). Personas mayores y publicidad: Representaciones de género en televisión. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 753-762. [10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40954](https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40954)
- Ramos Toro, M. (2018). Estudio etnográfico sobre el envejecer de las mujeres mayores desde una perspectiva de género y de curso vital. *Revista Prisma Social*, 21, 75-107. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2448>
- Real, M.; Anderson, H. y Harrington, M. (1980). Television access for older adults. *Journal of Communication*, 30(1), 81-88. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1460-2466.1980.tb01772.x>
- Rodríguez Martín, M. (2009). La soledad en el anciano. *Gerokomos* 20(4), 159-166. <https://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v20n4/comunicacion2.pdf>
- Rodríguez Martín, M. (2009). La soledad en el anciano. *Gerokomos*, 20(4), 159-166. <https://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v20n4/comunicacion2.pdf>
- Rodríguez Vázquez, F. M. (2010). El consumo de la televisión en las personas mayores. En J. M. Pérez Tornero, J. Cabero Almenara y L. Vilches Manterola, *Alfabetización mediática y culturas digitales* (pp. 1-11). Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/df02ccab-a4cf-47d2-a72d-bae177f0434b/content>



- Rubin, A. M. y Rubin, R. B. (1982). Older persons' TV viewing patterns and motivations. *Communication Research*, 9(2), 287-313. <https://doi.org/10.1177/009365082009002005>
- Sánchez Vera, P. (1996). Tercera y cuarta edad en España desde la perspectiva de los hogares. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 73, 57-80. http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_073_06.pdf 20
- SGAE (2018). *Anuario de la SGAE, de las Artes Escénicas, Musicales y Audiovisuales*. <https://fundacionsgae.org/publicacion/anuario-sgae-2024-de-las-artes-escenicas-musicales-y-audiovisuales/#:~:text=El%20Anuario%20SGAE%202023%20ofrece,estad%C3%ADsticas%2C%20algunos%20de%20elaboraci%C3%B3n%20propia>.
- Stevens, N. y Westerhof, G. (2006). Marriage, social integration, and loneliness in the second half of life. A comparison of Dutch and German men and women. *Research on Aging* 28(6), 713-729. <https://doi.org/10.1177/0164027506291747>
- Torío López, S. (2021). La vivencia de la soledad en la vejez. Una mirada en tiempos de pandemia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 9-16. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.00.
- Torres Romay, E. y García Mirón, S. (2015) Representación de la vejez en publicidad: presencia de estereotipos, prescriptores y consumidores. *Opción*, 31(2), 1083-1104. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568059.pdf>
- Uribe Díaz, P. I. (2015). Hogares unipersonales: “la experiencia de vivir solas y solos”. *Tendencias y Retos*, 20(1), 145-160. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/4709>



Perfeccionismo académico en estudiantes universitarios venezolanos
Academic perfectionism in Venezuelan university students

Leonardo Andrés Aguilar Durán

Perfeccionismo académico en estudiantes universitarios venezolanos

Academic perfectionism in Venezuelan university students

Leonardo Andrés Aguilar Durán

<https://orcid.org/0000-0001-9516-0557>

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

psileonardo@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2437>

RECIBIDO: 12/02/2025

ACEPTADO: 10/04/2025

RESUMEN

Como la investigación sobre el perfeccionismo académico es escasa en Latinoamérica, se hizo esta investigación que tuvo como objetivo examinar el comportamiento de este constructo en estudiantes universitarios venezolanos. Con este fin, se aplicó el Inventario de Perfeccionismo Académico (INVEPER) a 1941 estudiantes universitarios de Venezuela, 41% hombres y 59% mujeres, con una edad promedio de 22.5 años ($DT = 5.2$). La muestra presenta puntajes medios en perfeccionismo, tienden a elevarse en perfeccionismo autorientado y a ser más bajos en perfeccionismo socialmente prescrito. Los resultados también distinguen las manifestaciones típicas y extremas del perfeccionismo académico. Este rasgo es ligeramente más elevado en la población estudiantil masculina, joven, de las universidades de gestión privada y de los cursos académicos iniciales. Finalmente, se establecieron normas en percentiles y decatipos para el INVEPER. A la luz de la información emanada de este artículo, se facilita la identificación de los estudiantes que necesitan participar en programas para la prevención y reducción del perfeccionismo desadaptativo. Se espera que la investigación acerca del perfeccionismo en el contexto local siga avanzando.

Palabras clave: conductas perfeccionistas, personalidad, educación universitaria, evaluación psicológica, normalización.

ABSTRACT

Since research on academic perfectionism is limited in Latin America, the purpose of this study was to examine the behavior of this construct in Venezuelan university students. For this purpose, the Inventory of Academic Perfectionism (INVEPER) was administered to 1941 Venezuelan university students, 41% male and 59% female, with an average age of 22.5 years ($SD = 5.2$). The sample presents average scores in perfectionism, tending to be higher in self-oriented perfectionism and lower in socially prescribed perfectionism. The results also distinguish typical and extreme manifestations of academic perfectionism. This trait is slightly higher in the young, male student population at privately managed universities and in the early academic years. Finally, norms were established in percentiles and decatypes for the INVEPER. Considering the information emanating from this article, the identification of students who need to participate in programs for the prevention and reduction of maladaptive perfectionism is facilitated. It is expected that research on perfectionism in the local context will continue to advance.

Keywords: perfectionist behaviors, personality, higher education, psychological assessment, normative data.

INTRODUCCIÓN

El perfeccionismo es un constructo multidimensional de la personalidad que se caracteriza por la instauración de altos estándares de rendimiento, la búsqueda de la perfección en diferentes áreas de la vida y un comportamiento de autojuzgamiento y crítica excesiva (LAVIS - UFMG, 2024).

La investigación académica se ha ocupado de determinar las distintas dimensiones del perfeccionismo. El modelo de Hewitt y Flett (1991) establece tres dimensiones (Díez et al., 2024):

- Perfeccionismo autorientado: “mostrar estándares personales excesivos y evaluar rigurosamente el comportamiento de uno mismo. Es decir, ser autoexigente en exceso”.
- Perfeccionismo orientado a otros: “tener expectativas de perfección para las demás personas, mostrando actitudes críticas con ellas cuando no cumplen con dichas expectativas. Es decir, ser excesivamente exigente con los demás”.
- Perfeccionismo socialmente prescrito: “percibir que otras personas esperan que uno sea perfecto y pensar que serán jueces duros y punitivos si no [se] logra”.

Las expectativas que los padres tienen sobre los logros futuros de sus hijos juegan un papel muy importante en el desarrollo del perfeccionismo (Díez et al., 2024). Estas expectativas pueden derivar en consecuencias negativas cuando son excesivamente elevadas a la vez que poco realistas, o si priorizan los logros de los hijos por encima de su bienestar emocional. En este sentido, uno de los escenarios más desfavorables se suscita cuando desde niños se aprende que el fracaso es inaceptable y que no obtener resultados excelentes conduce a la pérdida de la aceptación y el amor de los padres (Flett & Hewitt, 2022; Kwarcińska et al., 2022). Ahora bien, esta influencia ocurre en el contexto de presiones sociales más amplias. Como señala el investigador Andrew Hill, modernamente parece existir una obsesión por la perfección que quizás ha surgido en respuesta a circunstancias laborales y económicas más desafiantes y competitivas, o debido a nuevas expectativas de carácter materialista aupadas, en parte, por la constante comparación que posibilitan las redes sociales (Toro, 2024).

El perfeccionismo se relaciona con diversos fenómenos psicopatológicos (Kwarcińska et al., 2022). Así, en una importante cantidad de investigaciones se ha visto asociado con síntomas de depresión y ansiedad, quejas psicósomáticas y con tendencias suicidas (Díez et al., 2024; Toro, 2024). Sin embargo, hay quienes afirman que el perfeccionismo también tiene un lado positivo. Una expresión más saludable de este rasgo sería posible observarla en personas con la capacidad de esforzarse por alcanzar metas elevadas, pero que al mismo tiempo son autocompasivas y ven los errores como oportunidades de aprendizaje.

Como se dijo, el perfeccionismo puede estar presente en diversos ámbitos de la vida, y uno de ellos es el académico, en el cual se genera una alta competitividad desde los ciclos educativos más tempranos (Aguilar, 2024; Salazar, 2024). Justamente, la prevalencia que el perfeccionismo ha demostrado en el entorno educativo, ha llevado a desarrollar instrumentos específicos para evaluarlo (p. ej., Soleimani & Pakravan, 2024). Confirmando su naturaleza predominantemente desadaptativa, en numerosos estudios con muestras de estudiantes universitarios, el perfeccionismo aparece vinculado con problemas como estrés, ansiedad, depresión, síndrome del impostor, burnout, procrastinación, entre otros (Salazar, 2024).

La presente investigación tiene por objeto examinar el comportamiento del perfeccionismo académico en estudiantes universitarios venezolanos. Particularmente, es de interés conocer su prevalencia y describir sus manifestaciones, así como identificar diferencias de perfeccionismo en función de ciertas características sociodemográficas. Aunque algunos estudios habían abordado estas cuestiones en el contexto venezolano (ver Anexo), hacerlo con una muestra más amplia puede conferir robustez a los resultados. Por otro lado, no parece haber consenso respecto a la forma en que el perfeccionismo difiere en función del sexo y la edad (Vicent et al., 2017), y son escasas las comparaciones según el avance académico (p. ej., Lozano et al., 2012; Vuyk, 2015) o la gestión pública/privada de los centros de estudio (p. ej., Chemisquy et al., 2019). Además, considerando que el perfeccionismo es un rasgo asociado a múltiples trastornos psicológicos y otros indicadores de malestar, la información derivada del estudio

actual podría ayudar a reconocer los factores de vulnerabilidad presentes en los estudiantes a quienes se deben dirigir prioritariamente las estrategias de prevención y tratamiento.

Esta investigación también se planteó la conformación de datos normativos para la medida de perfeccionismo académico empleada (Aguilar et al., 2012), lo cual constituye un aporte valioso en el ámbito investigativo y para la práctica clínica. A pesar de su utilidad, la elaboración de estos valores de referencia había sido postergada precisamente por no contarse con una muestra de estandarización considerable. En suma, habiéndose ya evidenciado la falta de estudios acerca del perfeccionismo en Suramérica (dos Reis Soares et al., 2020), este trabajo permite expandir la investigación sobre este constructo en la región.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra quedó conformada por $N = 1941$ estudiantes universitarios venezolanos, de los cuales 41.1% ($n = 798$) eran hombres y 58.9% ($n = 1143$) mujeres. La edad mínima fue de 18 y la máxima de 62. La edad promedio fue de 22.49 años ($DT = 5.15$). El 69.3% de los participantes acudían a instituciones educativas de carácter público, mientras que 30.7% estaban matriculados en instituciones privadas. Las carreras que cursaban se inscribían en las siguientes áreas de conocimiento: ciencias sociales (48.9%); ingeniería, arquitectura y tecnología (20.1%); ciencias de la salud (12.3%); humanidades, letras y artes (8.2%); ciencias de la educación (6.5%); ciencias básicas (3.1%); y más de un área (estudios simultáneos: 0.9%). Entre quienes informaron el nivel de avance en la carrera, 36.3% iban comenzando, 18.3% estaban a mitad y 45.4% se encontraban cursando la segunda mitad de su programa de estudios. Esta fue una muestra de participantes voluntarios, seleccionada mediante muestreo por conveniencia (no probabilístico), según criterios de disponibilidad y accesibilidad.

Instrumento

El Inventario de Perfeccionismo Académico (INVEPER; Aguilar et al., 2012) es una medida de autoinforme diseñada para evaluar el perfeccionismo

en los estudiantes universitarios venezolanos, siguiendo el modelo teórico de Hewitt y Flett (1991): perfeccionismo autorientado (PAO), perfeccionismo orientado a otros (POO) y perfeccionismo socialmente prescrito (PSP). Está compuesto por 30 ítems (10 por subescala) y se contesta en un formato Likert de cuatro puntos, que va desde 1 = totalmente en desacuerdo a 4 = totalmente de acuerdo. El perfeccionismo académico mostró correlaciones con el perfeccionismo como rasgo general de la personalidad (Aguilar et al., 2020), lo cual se interpretó como evidencia convergente de validez (Kaplan & Saccuzzo, 2006). Asimismo, para el momento de la redacción de este artículo, se tuvo noticia de que el INVEPER sería empleado para validar de forma convergente una escala de perfeccionismo en adultos, como parte del trabajo académico en un curso de Psicometría de la Universidad Central de Venezuela (A. Hernández, comunicación personal, 21 de octubre de 2024). En cuanto a la confiabilidad, se encontraron índices de consistencia interna adecuados, tanto para la prueba total ($\alpha = .85$), como para las subescalas (.70, .72 y .73, respectivamente). También se obtuvieron coeficientes elevados de estabilidad temporal para la escala total ($r_{tt} = .84$) y las subescalas (.87, .85 y .83, respectivamente).

Procedimiento

El instrumento fue aplicado tanto de manera presencial, como en formato electrónico mediante la plataforma Google Forms. En ambos casos, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes y se siguieron los estándares éticos en el campo de la investigación psicológica (Fisher, 2022). Concretamente, los estudiantes recibieron información sobre el objetivo de la investigación, el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad de sus datos y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento. Todos estos aspectos contemplados en la Declaración de Helsinki de 1964 y sus modificaciones posteriores.

Análisis de datos

Para realizar los análisis estadísticos se utilizó el programa SPSS 23. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos del inventario de perfeccionismo y sus dimensiones. Para obtener los

puntos de corte en los distintos niveles, se calculó la amplitud del rango posible de la variable: $(X_M - X_m) + 1$, este valor se dividió entre el número de niveles (cinco en este caso) y, por último, el número de unidades obtenido se distribuyó lo más equitativamente posible entre las categorías. Como índices de consistencia interna, se calcularon los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald. Seguidamente, se calcularon las frecuencias de las diferentes opciones de respuesta, la media y la desviación típica de los ítems del INVEPER.

A continuación, se aplicó la correlación producto-momento de Pearson para los análisis de relaciones entre variables, previa verificación de normalidad en los datos mediante gráficos y contraste de asimetría y curtosis (valores entre ± 1). Siguiendo el criterio de Cohen (1988), las asociaciones $\leq .17$ se interpretaron como leves o débiles; aquellas $\geq .38$ se juzgaron considerables. Después, se empleó la prueba t de Student para comparar las medias de perfeccionismo en los grupos definidos por las

variables sexo, tipo de institución de educación universitaria y nivel de avance en la carrera. En cada caso, se evaluó la homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene; cuando este supuesto no se cumplió ($p < .05$), se recurrió a la información calculada para varianzas desiguales. Como índice del tamaño del efecto se utilizó la d de Cohen (1988). Finalmente, se obtuvieron los datos normativos del INVEPER, incluyéndose percentiles y decatipos.

RESULTADOS

Análisis descriptivos

Como se ve en la Tabla 1, tomando en cuenta el rango potencial del INVEPER, los niveles de perfeccionismo exhibidos por los participantes tienden a ser moderados. Las puntuaciones en PAO tienden a elevarse un poco, mientras que en PSP son más bajas. Como también se aprecia en la Tabla 1, el INVEPER obtuvo niveles adecuados de confiabilidad ($\alpha/\omega \geq .7$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y coeficientes de consistencia interna del INVEPER

	Rango	M	DT	g1	g2	α	ω
Perfeccionismo	34-120	75.52	12.46	.03	.01	.85	.85
PAO	12-40	28.88	4.84	-.14	-.22	.70	.71
POO	10-40	24.23	5.35	.12	-.16	.75	.75
PSP	10-40	22.41	5.29	.16	-.20	.72	.73

Nota. N = 1941. PAO = perfeccionismo autorientado, POO = perfeccionismo orientado a otros, PSP = perfeccionismo socialmente prescrito. g1 = asimetría, g2 = curtosis.

En la Tabla 2 se presentan las frecuencias para cada una de las opciones de respuesta de los ítems del INVEPER. En el caso del PAO, los ítems con los que se manifiesta un mayor acuerdo son el 19 (“Disfruto esforzándome en aquello que me propongo, aunque lo considere difícil”) y el 3 (“Reconozco que soy muy meticuloso a la hora de hacer un trabajo”); mientras que por los reactivos 5 (“Solo tomo un descanso una vez que cumplo todo lo que me había fijado hacer”) y 21 (“Fallar en un examen es tan desagradable como fracasar en toda la materia”) se expresa un menor acuerdo. Con respecto al POO, los ítems 6 (“Quienes se conforman apenas con pasar las materias son unos mediocres”) y 24 (“Suelo modificar la contribución que hacen mis compañeros a un trabajo grupal con

el fin de mejorarlo”) reúnen los mayores porcentajes de acuerdo; por el contrario, el menor acuerdo es expresado en los ítems 13 (“Es preciso desconfiar del aporte que puedan hacer mis compañeros a un trabajo grupal”) y 23 (“Me siento decepcionado de aquellos compañeros que se esfuerzan poco”). Y, en cuanto al PSP, las categorías de acuerdo suelen ser más escogidas en los reactivos 16 (“Mis compañeros de la universidad tienen elevadas expectativas sobre mi futuro”) y 7 (“Me esfuerzo en satisfacer las expectativas de mis profesores”); en cambio, tienden a ser menos seleccionadas en los ítems 18 (“Si obtengo altas calificaciones se ampliará mi círculo de amistades”) y 8 (“Considero que las normas de evaluación que fije el profesor deben ser incuestionables”).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de los ítems del INVEPER

Dim.	Ítems	Categorías de respuesta (%)				M	DT
		1	2	3	4		
PAO	Ítem 3	4.4	17.4	38.4	39.8	3.14	0.86
	Ítem 4	6	18.1	35.8	40.1	3.10	0.90
	Ítem 5	21	35	25.1	19	2.42	1.02
	Ítem 9	5.1	18.7	43.9	32.3	3.03	0.85
	Ítem 10	5.4	17.6	36.7	40.3	3.12	0.88
	Ítem 12	11.4	27.4	34.2	27.1	2.77	0.97
	Ítem 17	10.8	24.2	35.7	29.3	2.83	0.97
	Ítem 19	2.6	8.9	37.5	51.1	3.37	0.75
	Ítem 21	22.2	31.1	23.9	22.8	2.47	1.07
	Ítem 27	14.6	29.5	34.6	21.3	2.62	0.98
POO	Ítem 2	16.6	31.1	35.8	16.5	2.52	0.96
	Ítem 6	19.6	28.3	27.5	24.7	2.57	1.06
	Ítem 11	15.5	35.9	32.3	16.3	2.50	0.94
	Ítem 13	29.3	38.5	23.2	9	2.12	0.93
	Ítem 14	22.4	36	28.3	13.3	2.33	0.97
	Ítem 20	13.3	34.5	36.4	15.8	2.55	0.91
	Ítem 23	29.1	34.1	24.1	12.8	2.21	1.00
	Ítem 24	15.2	30.9	36.1	17.8	2.56	0.95
	Ítem 25	24.6	30.1	30.8	14.5	2.35	1.01
	Ítem 29	15.6	32.3	35.9	16.2	2.53	0.94
PSP	Ítem 1	20.5	25.5	34.3	19.8	2.53	1.03
	Ítem 7	15.1	26.5	40.6	17.8	2.61	0.95
	Ítem 8	45.8	34.4	13.8	6	1.80	0.89
	Ítem 15	35.4	24.9	19.6	20	2.24	1.14
	Ítem 16	15.3	26.9	37	20.8	2.63	0.98
	Ítem 18	52.9	31.9	10.4	4.9	1.67	0.85
	Ítem 22	42.3	29.9	17.7	10.1	1.96	1.00
	Ítem 26	21.4	29	27.6	22.1	2.50	1.06
	Ítem 28	38.8	35.8	18.2	7.2	1.94	0.93
	Ítem 30	21.6	27.2	29	22.2	2.52	1.06

Nota. PAO = perfeccionismo autorientado, POO = perfeccionismo orientado a otros, PSP = perfeccionismo socialmente prescrito. Opción 1 = totalmente en desacuerdo, Opción 4 = totalmente de acuerdo.

Análisis de relación

Tal y como se indica en la Tabla 3, ser del sexo masculino se asocia muy levemente con mayor perfeccionismo, POO y PSP. La edad se relaciona débilmente y de forma negativa con el perfeccionismo y el PSP (a mayor edad, menor perfeccionismo). Así mismo, el avance en el programa de estudio se relaciona de forma negativa y débilmente con el

PSP (a mayor avance, menor perfeccionismo). Por otro lado, estudiar en una institución privada se relaciona, aunque muy débilmente, con la obtención de mayores puntuaciones en perfeccionismo, POO y PSP. También se observan correlaciones positivas considerables entre las facetas del perfeccionismo. Por último, se obtuvo una relación positiva y significativa entre la edad y el avance en la carrera (a mayor edad, mayor avance).

Tabla 3*Correlaciones entre perfeccionismo y variables sociodemográficas*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Sexo	1							
2. Edad	-.02	1						
3. TIEU	-.09**	-.17**	1					
4. Avance	.05	.38**	-.24**	1				
5. Perfeccionismo	-.06**	-.09**	.08**	-.06	1			
6. PAO	-.01	.00	.01	-.02	.81**	1		
7. POO	-.09**	-.04	.06*	.00	.83**	.56**	1	
8. PSP	-.05*	-.17**	.11**	-.12**	.78**	.43**	.44**	1

Nota. PAO = perfeccionismo autorientado, POO = perfeccionismo orientado a otros, PSP = perfeccionismo socialmente prescrito. Sexo: hombres (0), mujeres (1); tipo de institución de educación universitaria (TIEU): pública (0), privada (1); avance en la carrera: primera mitad (0), mitad (1), segunda mitad (2).

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Análisis comparativos

En la Tabla 4 se aprecian las comparaciones de medias (mediante pruebas t) en función de las variables de caracterización de la muestra. Los hombres y aquellos participantes que estudian en

universidades privadas presentan mayores puntajes de perfeccionismo, POO y PSP. Con respecto al avance en la carrera, los estudiantes noveles obtienen mayores puntuaciones en PSP que los estudiantes avanzados. No obstante, en todas estas comparaciones el tamaño del efecto resulta pequeño ($d = 0.11 - 0.26$).

Tabla 4*Diferencias en perfeccionismo según sexo, tipo de institución de educación universitaria y avance en la carrera*

	Hombres	Mujeres	Levene	t	d
Perfeccionismo	76.45 ± 12.24	74.87 ± 12.58	1.96	2.76**	0.13
PAO	28.92 ± 4.70	28.85 ± 4.94	4.56*	0.31	—
POO	24.80 ± 5.28	23.84 ± 5.37	0.91	3.87**	0.18
PSP	22.74 ± 5.06	22.18 ± 5.43	6.16*	2.33*	0.11
	IEU públicas	IEU privadas	Levene	t	d
Perfeccionismo	75.13 ± 13.02	77.25 ± 12.19	5.78*	-3.18**	0.17
PAO	29.09 ± 5.01	29.24 ± 4.73	3.25	-0.58	—
POO	24.14 ± 5.59	24.83 ± 5.32	3.04	-2.35*	0.13
PSP	21.90 ± 5.52	23.18 ± 5.12	4.84*	-4.54**	0.24
	Estudiantes noveles	Estudiantes avanzados	Levene	t	d
Perfeccionismo	79.10 ± 11.70	77.46 ± 13.39	1.52	1.23	—
PAO	29.98 ± 4.67	29.80 ± 5.01	1.07	0.35	—
POO	24.90 ± 4.86	24.86 ± 5.53	1.85	0.08	—
PSP	24.21 ± 5.28	22.80 ± 5.39	0.42	2.52*	0.26

Nota. PAO = perfeccionismo autorientado, POO = perfeccionismo orientado a otros, PSP = perfeccionismo socialmente prescrito. Datos expresados mediante M ± DT. Prueba de comparación aplicada: t-Student. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Análisis normativos

La Tabla 5 ofrece las normas de interpretación del INVEPER. Dado que el tamaño del efecto de las diferencias en perfeccionismo entre grupos no superó el valor de 0.35, se preparó un baremo general. En la parte central de la tabla aparecen las puntuaciones brutas, las medias y las desviaciones típicas del instrumento y sus dimensiones; las columnas de los extremos izquierdo y derecho contienen las puntuaciones transformadas.

En la primera columna de la izquierda se encuentran los percentiles (P), los cuales indican el porcentaje de personas del grupo normativo que un sujeto supera, es decir, expresan la posición relativa del individuo en el grupo de referencia. Pueden proponerse varias clasificaciones de los valores percentilares, como los siguientes puntos de corte: bajo ($\leq P25$), promedio bajo (P26 - P50), promedio alto (P51 - P75) y alto ($> P75$).

Tabla 5

Valores normativos del INVEPER ($N = 1941$)

P	Puntuaciones directas				DE
	Perfeccionismo	PAO	POO	PSP	
99	105-118	39	37-39	35-39	10
98	101-104	38	36	34	10
97	99-100	—	35	33	9
96	98	37	34	32	9
95	96-97	—	33	31	9
94	95	—	—	—	9
93	—	36	32	30	8
92	94	—	—	—	8
91	92-93	—	31	29	8
90	—	35	—	—	8
89	91	—	—	—	8
88	90	—	—	—	8
87	—	—	30	28	8
86	89	34	—	—	8
84	88	—	—	—	7
83	87	33	29	27	7
81	86	—	—	—	7
79	85	—	—	—	7
78	—	—	28	—	7
77	84	—	—	26	7
76	—	32	—	—	7
74	83	—	—	—	7
73	—	—	27	—	7

Estableciéndose similitud con la tipificación del Cuestionario Factorial de Personalidad 16 PF-5 (Russell & Karol, 2000), donde el perfeccionismo es un factor primario (Q3), también se consideró pertinente para la interpretación de los puntajes utilizar una escala típica de diez puntos denominados decatipos (DE), los cuales figuran en la última columna de la derecha. Puede considerarse que los decatipos 5 y 6 son valores medios, mientras que los decatipos 10 y 1 representan los extremos superior e inferior, respectivamente. Por su parte, los decatipos 2-3 implican valores bajos, los decatipos 8-9 valores altos, el decatipo 4 indica un nivel medio bajo y el decatipo 7 un nivel medio alto.

De esta manera, un evaluado que -por ejemplo- obtiene una puntuación directa total de 90 se encuentra en el percentil 88, lo que quiere decir que supera al 88% de los estudiantes del grupo normativo; y se ubica en el decatipo 8, el cual muestra una importante desviación por encima de la media, corroborándose así el alto nivel de perfeccionismo académico del examinado.



P	Puntuaciones directas				DE
	Perfeccionismo	PAO	POO	PSP	
71	82	—	—	25	7
70	—	31	—	—	7
68	81	—	—	—	6
67	—	—	26	—	6
66	80	—	—	—	6
65	—	—	—	24	6
62	79	30	—	—	6
59	78	—	25	—	6
58	—	—	—	23	6
56	77	—	—	—	6
54	—	29	—	—	6
52	76	—	24	—	6
51	—	—	—	22	6
49	75	—	—	—	5
46	74	28	—	—	5
45	—	—	23	—	5
44	73	—	—	—	5
43	—	—	—	21	5
40	72	—	—	—	5
38	71	27	22	—	5
36	—	—	—	20	5
34	70	—	—	—	5
31	69	26	—	—	5
30	—	—	21	—	4
29	—	—	—	19	4
28	68	—	—	—	4
26	67	—	—	—	4
24	—	25	20	—	4
23	66	—	—	18	4
20	65	—	—	—	4
19	—	—	19	17	4
18	64	24	—	—	4
15	63	—	—	—	3
13	62	23	18	16	3
12	61	—	—	—	3
11	60	—	—	—	3
10	—	—	17	15	3
9	59	22	—	—	3
8	58	—	—	—	3
7	57	—	—	—	3
6	55-56	21	16	14	2
5	—	—	15	—	2
4	54	20	—	13	2
3	51-53	—	14	—	2
2	50	19	13	12	1
1	46-49	18	12	11	1
M	75.52	28.88	24.23	22.41	M
DT	12.46	4.84	5.35	5.29	DT



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue caracterizar el perfeccionismo académico en una muestra de estudiantes universitarios de Venezuela.

Las puntuaciones de los individuos en perfeccionismo se ubicaron en valores medios. Los puntajes en PAO tendieron a elevarse un poco, mientras que en PSP fueron más bajos, igual a como lo han reportado investigaciones venezolanas que desde el enfoque de Hewitt y Flett (1991) han evaluado el perfeccionismo en estudiantes de educación superior (Aguilar, 2020, 2021, 2023; Aguilar & Arias-Odón, 2023; Aguilar et al., 2020; Parra & Rodrigues, 2014), adultos jóvenes en general (Barreto & García, 2021) e incluso en usuarios de gimnasios (Baute et al., 2014).

Además de adecuados, los índices de consistencia interna del INVEPER fueron muy semejantes a los del estudio psicométrico original (Aguilar et al., 2012) y a los de otros estudios con universitarios venezolanos (Aguilar, 2020, 2021, 2023; Aguilar & Arias-Odón, 2023; Aguilar et al., 2020) que han obtenido este tipo de coeficientes de confiabilidad para este instrumento.

Al analizar los valores de frecuencia y las medias de los ítems del INVEPER, el presente estudio identificó las expresiones de perfeccionismo predominantes en los estudiantes. Así mismo, se distinguieron las manifestaciones más extremas del perfeccionismo académico (ítems con medias más bajas y acuerdo menos frecuente): en PAO, permitirse descansar únicamente cuando se han culminado todos los deberes pendientes, sentir mucho malestar por no alcanzar el rendimiento deseado en evaluaciones menores y postergar el inicio de un trabajo hasta saber la forma correcta y exacta de realizarlo; en POO, ver con desconfianza la contribución de los compañeros a un trabajo en equipo, sentirse decepcionado a menudo de los demás compañeros y tener reiteradas disputas con ellos; y, en PSP, suponer que lograr buenas calificaciones conduce a aumentar los amigos, pensar que las directrices que establecen los profesores siempre han de ser inamovibles y supeditar el valor del desempeño personal al aprecio de otros significativos.

Esta información podría ser de utilidad en el trabajo clínico y de asesoramiento estudiantil, a la hora de reconocer indicadores de un perfeccionismo excesivo y desadaptativo.

Los resultados estadísticamente significativos de los análisis comparativos y de relación tuvieron, no obstante, una baja magnitud. Los hombres mostraron puntuaciones algo más altas de perfeccionismo, POO y PSP que las mujeres. Esta cuestión de las diferencias en perfeccionismo en función del sexo es muy debatida en la literatura científica (véase Vicent et al., 2017). Cuando la comparación revela puntajes más elevados para los hombres, estos suelen atribuirse a la competitividad del género masculino, el cual en general estaría más sometido a exigencias de perfección en nuestro contexto social (Aguilar, 2019). Si bien otros estudios con estudiantes peruanos (Tataje, 2013) y venezolanos (Aguilar, 2023; Aguilar & Arias-Odón, 2023; Aguilar et al., 2014, 2020; Damiani & Vilorio, 2004) no encontraron diferencias entre ambos sexos, la investigación de Aguilar (2021), que contó con un mayor tamaño muestral, halló resultados idénticos a los ahora presentados. Los hallazgos actuales también coinciden con los obtenidos en universitarios estadounidenses por Chang y Sanna (2001), quienes encontraron que la muestra masculina puntuó más alto en PSP; e igualmente concuerdan con estudios en adultos norteamericanos (Flett et al., 1995; Hewitt et al., 1991; Hill et al., 1997), los cuales informaron que el POO fue superior en los varones.

Los estudiantes matriculados en instituciones privadas obtuvieron puntuaciones un poco más altas en perfeccionismo, POO y PSP. Solo el estudio de Aguilar (2023) había indagado la posible diferenciación del perfeccionismo en función del tipo de institución en la que se cursan estudios, sin comprobar diferencias. Los puntajes en dicho rasgo podrían ser superiores en los estudiantes de las instituciones educativas privadas por varias razones. Es posible que la exigencia y la dinámica (p. ej., plazos más ajustados para rendir evaluaciones, diseño curricular menos flexible) en esta clase de universidades alienten más las conductas perfeccionistas. También es probable que, al tener que sufragar la educación recibida, los estudiantes se esfuercen más por lograr resultados académicos

satisfactorios. Esto sería especialmente cierto cuando los estudios son costeados por los familiares y los universitarios se sienten presionados o “en deuda” con ellos. Además, puede que los estudiantes de instituciones universitarias privadas pertenezcan a un estrato social más alto y provengan de familias cuyos miembros tienen una participación más activa en la educación de los jóvenes (Domina & Roksa, 2012), de donde deriva una mayor exigencia académica. De todas maneras, sigue estando pendiente investigar si el nivel socioeconómico es una variable que influye en el perfeccionismo.

Al igual que en un estudio precedente (Aguilar et al., 2020), en comparación con los estudiantes avanzados, los alumnos noveles obtuvieron puntajes más altos en PSP. Es probable que la presión externa real o percibida sea mayor al empezar la etapa universitaria y que durante este período los estudiantes recién comiencen a implementar estrategias para encarar tales expectativas. De hecho, de acuerdo con Aguilar et al. (2020), “luce posible que el perfeccionismo adquiera un matiz más funcional y adaptativo hacia el final de la formación profesional” (p. 143).

En relación con lo anterior, también los estudiantes más jóvenes tuvieron puntajes más altos en PSP y perfeccionismo total. Al parecer, con los años, las puntuaciones en perfeccionismo tienden a presentar un ligero decrecimiento (p. ej., Bagnoli et al., 2017; Maia et al., 2011; véase, para una revisión, Vicent et al., 2017) que, en línea con los estudios que lo han registrado utilizando el INVEPER, podría deberse a que con el tiempo los estudiantes requieren hacer menos esfuerzos de adaptación a la vida universitaria, aplican estrategias más eficaces para mejorar la experiencia de aprendizaje y sus resultados, y en general se hacen menos susceptibles a las críticas y expectativas de otros individuos (Aguilar, 2021; Aguilar & Arias-Odón, 2023; Aguilar et al., 2020).

Aprovechando el considerable tamaño muestral empleado, se obtuvieron normas interpretativas para las puntuaciones originales del INVEPER. Concretamente, se presentan (a) puntuaciones percentiles, las cuales señalan la situación del individuo respecto a otros del grupo de

referencia; y (b) decatipos, distribuidos en una escala que comprende diez unidades típicas. La obtención de estos valores referenciales puede ser de utilidad en la evaluación y clasificación de particulares, así como para conocer con propiedad la prevalencia del perfeccionismo en subgrupos de la población universitaria y estimar con precisión la efectividad de las intervenciones en los estudiantes perfeccionistas.

Corresponde ahora reconocer dos limitaciones del presente trabajo. La primera radica en la muestra utilizada, y es que si bien esta tuvo un buen tamaño, no se recurrió a un procedimiento aleatorio para seleccionarla, lo que reduce la capacidad de generalizar los resultados. Además, prácticamente la mitad de los participantes estudiaba ciencias sociales y no se tuvo registro de las regiones del país de donde provenían los estudiantes. La segunda limitación deriva del sesgo que puede representar haber aplicado el instrumento tanto presencialmente como en línea.

En síntesis, este trabajo tuvo como norte la caracterización del perfeccionismo académico en población universitaria venezolana. El perfil de mayor vulnerabilidad estaría conformado por hombres, jóvenes, estudiantes de los primeros semestres en universidades privadas, quienes se beneficiarían más de intervenciones para prevenir y superar el perfeccionismo clínicamente significativo. La identificación de los candidatos podría complementarse con apoyo en indicadores aquí proveídos de un perfeccionismo desmedido y disfuncional. En este estudio también se confirmaron algunas bondades psicométricas del Inventario de Perfeccionismo Académico (consistencia interna e intercorrelaciones entre dimensiones) y se determinaron puntuaciones normativas para este instrumento, estas últimas con valor potencial en la investigación y la práctica clínico-educativa. Se espera que la investigación del perfeccionismo en el contexto venezolano continúe avanzando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. (2019). Perfeccionismo en escolares de Caracas: diferencias en función del sexo, tipo de institución educativa y nivel de estrés. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 11(1), 7–33. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v11n1a01>
- Aguilar, L. (2020). Perfeccionismo y vida académica: un estudio correlacional en estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 87–98. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13209>
- Aguilar, L. (2021). Perfeccionismo y estrés académico como determinantes de ansiedad social en estudiantes universitarios. *Psicología* 212, 1, 36–56. <https://n9.cl/wv0to>
- Aguilar, L. (2023). Perfeccionismo y metas de logro académico en estudiantes universitarios. *Psicología*, 212, 1, 28–40. <https://n9.cl/zc69k>
- Aguilar, L. (2024). Perfeccionismo en escolares: un estudio mediante entrevistas cognitivas. *Psicología* 212, 1, 27–40. <https://n9.cl/l28tc4>
- Aguilar, L., & Arias-Odón, F. (2023). Influencia del perfeccionismo académico en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 129–140. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.02.241>
- Aguilar, L., Báez, Y., Barroeta, G., & Colmenares, D. (2012). Medición del perfeccionismo académico: desarrollo de un inventario para estudiantes universitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 13(1), 244–269. <https://n9.cl/5sv0g>
- Aguilar, L., Castellanos, M., & Romero, D. (2020). Perfeccionismo y hardiness académico: un estudio correlacional en estudiantes unimetanos. *Revista de Psicología Universidad Nacional de La Plata*, 19(2), 122–147. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe062>
- Aguilar, L., Colmenares, D., & Barroeta, G. (2014). Consideraciones respecto a las normas de una medida de perfeccionismo académico para estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 4(7), 4–13. https://issuu.com/revistacecip/docs/vol._4__no._7_enero-junio_de_2014
- Bagnoli, L., Chaves, M., & Coppari, N. (2017). Dimensiones del perfeccionismo y sintomatología depresiva en universitarios de psicología. *Eureka*, 14(1), 7–23. <https://psicoeureka.com.py/publicacion/14-1/articulo/8>
- Barreto, L., & García, O. (2021). *Perfeccionismo y actitud alimentaria en adultos jóvenes* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Rafael Urdaneta]. Biblioteca URU. <https://n9.cl/tobi3>
- Baute, K., Castillo, L., Rivero, M., Guerrero, J., & Lucena, A. (2014). Relación entre perfeccionismo multidimensional y dependencia al ejercicio en población masculina. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 7(2), 77–84. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.7208>
- Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2001). Negative attributional style as a moderator of the link between perfectionism and depressive symptoms: Preliminary evidence for an integrative model. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 490–495. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.490>
- Chemisquy, S., Oros, L. B., Serppe, M., & Ernst, C. (2019). Caracterización del perfeccionismo disfuncional en la niñez tardía. *Apuntes Universitarios*, 9(2), 1–26. <https://doi.org/10.17162/au.v9i2.355>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Damiani, Z., & Vilorio, M. (2004). *Motivación al logro, perfeccionismo y ansiedad social en estudiantes universitarios* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Rafael Urdaneta]. Biblioteca URU. <https://n9.cl/vns4g>
- Díez, M., Jiménez, A., Paniagua, C., & García, I. (2024, 15 de julio). El perfeccionismo en la adolescencia: ¿aliado o enemigo en el ámbito escolar? *ethic*. <https://ethic.es/2024/07/el-perfeccionismo-en-la-adolescencia/>
- Domina, T., & Roksa, J. (2012). Should Mom go back to school? Post-natal educational

- attainment and parenting practices. *Social Science Research*, 41(3), 695–708. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.12.002>
- dos Reis Soares, F. H., Neufeld, C. B., & Mansur-Alves, M. (2020). Multidimensional perfectionism predicted by personality traits and parental bonding: An empirical study with a Brazilian sample. *Trends in Psychology*, 28, 622–639. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00042-2>
- Fisher, C. B. (2022). *Decoding the ethics code: A practical guide for psychologists* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (Eds.). (2022). *Perfectionism in childhood and adolescence: A developmental approach*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000289-000>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Mosher, S. W. (1995). Perfectionism, life events, and depressive symptoms: A test of a diathesis-stress model. *Current Psychology*, 14(2), 112–137. <https://doi.org/10.1007/BF02686885>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.60.3.456>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment*, 3(3), 464–468. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.3.3.464>
- Hill, R. W., Zrull, M. C., & Turlington, S. (1997). Perfectionism and interpersonal problems. *Journal of Personality Assessment*, 69(1), 81–103. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6901_5
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2006). *Pruebas psicológicas: principios, aplicaciones y temas* (6ª ed.). Thomson.
- Kwarcieńska, K., Sanna, K., Kamza, A., & Piotrowski, K. (2022). Perfectionism in theory and research. *Przegląd Psychologiczny*, 65(3), 97–112. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.8803>
- LAVIS - UFMG [@lablavisufmg]. (2024, 13 de abril). *Às vezes, ficamos numa busca incansável pela perfeição, mas você já parou para pensar que o perfeccionismo é uma característica* [Carrusel]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C5tsSmiOhgl/>
- Lozano, L., García, E., Martín, M., & Lozano, L. (2012). Desarrollo y validación del Inventario de Perfeccionismo Infantil (I.P.I.). *Psicothema*, 24(1), 149–155. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3992>
- Maia, B. R., Soares, M. J., Pereira, A. T., Marques, M., Bos, S. C., Gomes, A., Valente, J., Azevedo, M. H., & Macedo, A. (2011). Affective state dependence and relative trait stability of perfectionism in sleep disturbances. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 33(3), 252–260. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462011000300008>
- Parra, A., & Rodrigues, A. (2014). Estrés, perfeccionismo y resiliencia en estudiantes universitarios de artes. *Psicología*, 33(2), 81–95. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ps/article/view/12420
- Russell, M. T., & Karol, D. L. (2000). 16 PF-5. *Manual* (5ª. ed.). TEA Ediciones.
- Salazar, G. (2024). *Perfeccionismo en el estudiante universitario: factores asociados y consecuencias* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/15945>
- Soleimani, E., & Pakravan, H. (2024). Validation and standardization of College Academic Perfectionism Scale. *Research in School and Virtual Learning*, 12(1), 59–68. <https://doi.org/10.30473/etl.2024.70182.4133>
- Tataje, A. (2013). *Sintomatología depresiva y dimensiones de perfeccionismo en jóvenes universitarios de Lima Metropolitana* [Trabajo de grado de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5080>
- Toro, M. (2024, 8 de octubre). «¿Te imaginas cuánto talento se está desperdiciando a causa del perfeccionismo?». *ethic*. <https://>

ethic.es/2024/10/entrevista-andrew-hill-perfeccionismo/

Vicent, M., Aparicio Flores, M. P., Inglés, C. J., Gómez-Núñez, M. I., Fernández-Sogorb, A., & Aparisi-Sierra, D. (2017). Perfeccionismo infantil: diferencias en función del sexo y la edad. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 15–24. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.970>

Vuyk, M. A. (2015). Perfeccionismo, autopresentación perfeccionista, y síntomas depresivos en adolescentes paraguayos según género y grado. *Revista Interamericana de Psicología*, 49(2), 153-163. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v49i2.35>

ANEXOS

Investigaciones sobre perfeccionismo (modelo de Hewitt & Flett, 1991) realizadas en Venezuela con estudiantes universitarios

Investigación	n	Instrumento	Descriptivos	α	Intercorrelaciones	Correlaciones/comparaciones			
						Sexo	Edad	TIEU	Avance
Damiani y Vilorio (2004)	n = 348	MPS	POO (promedio alto) > PAO (promedio) > PSP (promedio).	—	PAO y POO ($r = .42^{**}$), PAO y PSP ($r = .32^{**}$), POO y PSP ($r = .31^{**}$).	ns	ns	—	—
Aguilar et al. (2014)	n = 300	INVEPER	—	—	—	ns	—	—	—
Parra y Rodrigues (2014)	n = 146	INVEPER	PA moderado. PAO (moderado alto) > POO (moderado) > PSP (moderado).	—	PA y PAO ($r = .77^{**}$), PA y POO ($r = .83^{**}$), PA y PSP ($r = .79^{**}$), PAO y POO ($r = .50^{**}$), PAO y PSP ($r = .37^{**}$), POO y PSP ($r = .47^{**}$).	—	—	—	—
Aguilar et al. (2020)	n = 273	INVEPER	PA moderado. PAO (moderado alto) > POO (moderado) > PSP (moderado).	PA = .84, PAO = .67, POO = .71, PSP = .70.	PA y PAO ($r = .79^{**}$), PA y POO ($r = .84^{**}$), PA y PSP ($r = .79^{**}$), PAO y POO ($r = .55^{**}$), PAO y PSP ($r = .41^{**}$), POO y PSP ($r = .49^{**}$).	ns	A mayor edad, menor PSP.	—	PA - PAO - PSP: estudiantes noveles > estudiantes avanzados.
Aguilar (2020)	n = 216	INVEPER	PA moderado. PAO (moderado alto) > POO (moderado) > PSP (moderado).	PA = .85, PAO = .68, POO = .73, PSP = .76.	—	—	—	—	—
Aguilar (2021)	n = 1034	INVEPER	PA moderado. PAO (moderado alto) > POO (moderado) > PSP (moderado bajo).	PA = .85, PAO = .70, POO = .76, PSP = .72.	PA y PAO ($r = .82^{**}$), PA y POO ($r = .83^{**}$), PA y PSP ($r = .77^{**}$), PAO y POO ($r = .57^{**}$), PAO y PSP ($r = .44^{**}$), POO y PSP ($r = .41^{**}$).	PA - POO - PSP: Mas > Fem	A mayor edad, menor PA, PAO, POO y PSP.	—	—
Aguilar (2023)	n = 252	INVEPER	PAO (moderado alto) > POO (moderado) > PSP (moderado bajo).	PAO = .72, POO = .72, PSP = .72.	PAO y POO ($r = .67^{**}$), PAO y PSP ($r = .44^{**}$), POO y PSP ($r = .60^{**}$).	ns	ns	ns	ns
Aguilar y Arias-Odón (2023)	n = 268	INVEPER	PAO (moderado alto) > POO (moderado) > PSP (moderado).	PAO = .77, POO = .79, PSP = .76.	—	ns	A mayor edad, menor PSP.	—	ns

Nota. MPS = Escala Multidimensional de Perfeccionismo [Multidimensional Perfectionism Scale] (Hewitt & Flett, 1991), INVEPER = Inventario de Perfeccionismo Académico (Aguilar et al., 2012); PA = perfeccionismo académico, PAO = perfeccionismo autorientado, POO = perfeccionismo orientado a otros, PSP = perfeccionismo socialmente prescrito; TIEU = tipo de institución de educación universitaria. La raya (—) indica datos no calculados/reportados. ns = estadísticamente no significativo, $^{**}p < .01$.



La categorización conceptual: una experiencia con estudiantes de Educación Media General

Conceptual Categorization: An Experience With General Secondary Education Students

Thays Adrián Segovia

La categorización conceptual: una experiencia con estudiantes de Educación Media General

Conceptual Categorization: An Experience With General Secondary Education Students

Thays Adrián Segovia

<https://orcid.org/0000-0001-7410-2219>

Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela

thaysadrian@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2514>

RECIBIDO: 22/06/2025

ACEPTADO: 30/06/2025

RESUMEN

La conceptualización y la categorización son dos operaciones del pensamiento que permiten organizar conocimientos y experiencias humanas. En vista de la importancia de estas para el desempeño académico, se realizó una investigación de campo en cinco instituciones públicas venezolanas de Educación Media General. Dos objetivos la orientaron: describir y analizar el proceso de categorización conceptual realizado por adolescentes venezolanos, varones y hembras, cursantes de primero, tercero y quinto año. El estudio se apoya en dos disciplinas: psicolingüística y lingüística cognitiva, concretamente en las nociones de desarrollo léxico- semántico, conceptualización y categorización, que proveyeron los fundamentos para el análisis e interpretación de los resultados¹. A los jóvenes se les administró una prueba de quince ítems; cada uno con ocho palabras que debían distribuir en tres grupos. Las palabras, relacionadas con las asignaturas del currículo de Educación Media General, se extrajeron de libros de texto utilizados en Educación Primaria. La selección priorizó las áreas de ciencias naturales, geografía de Venezuela, lengua y literatura, matemáticas y ciencias sociales. No se impusieron directrices para agrupar las palabras, se les permitió hacerlo libremente. Los resultados ofrecen información acerca de los criterios con los que estos adolescentes acometieron la tarea que se les asignó², específicamente, dejan ver la influencia del conocimiento conceptual y contextual en la categorización lingüística, así como las dificultades que tuvieron para ejecutar la actividad.

Palabras clave: conceptualización, categorización, categorización conceptual, conocimiento contextual, conocimiento conceptual.

ABSTRACT

Conceptualization and categorization are two thought operations that allow us to organize knowledge and human experiences. Due to their significance for academic performance, a field research study was carried out in five public General Secondary Education institutions in Venezuela. The research sought to describe and analyze the conceptual categorization process carried out by Venezuelan adolescents, both male and female students in their first, third, and fifth years. The study is based on two disciplines: psycholinguistics and cognitive linguistics, specifically on the notions of semantic lexical development, conceptualization and categorization, which provided the foundations for the analysis and interpretation of the results¹. Students were presented with a 15-item test; each item contained eight words that they had to distribute in three groups. The words, related to the subjects of the General Secondary Education curriculum, were extracted from textbooks used in Primary Education; the selection prioritized the areas of natural sciences, Venezuelan geography, language and literature, mathematics, and social sciences. Students were allowed to group words freely, there were no imposed guidelines. Results provide information about the criteria applied by these adolescents² and, specifically, they show the influence of conceptual and contextual knowledge in linguistic categorization, as well as the difficulties they had in executing the task.

Keywords: conceptualization, categorization, conceptual categorization, contextual knowledge, conceptual knowledge.

¹ Hanfmann y Kasamin (1937); Goldstein y Scheerer (1941); Ascoli (1950); Oleron (1949); Inhelder (1976); Piaget y Inhelder (1959, 2015); Piaget et al. (1965); Mehler y Dupoux (1994); Thelen y Smith (1994); Vygotsky, (1995); Sandhofer y Smith (2001); Rakison y Oakes (2003); Zeithamova et al. (2019); Zetersten y Lupyan, (2020); Cogn y Borghi (2020).

² Investigación adscrita al proyecto número 2012000738, intitulado Adquisición y desarrollo del español de Venezuela: el desarrollo léxico semántico y los procesos de conceptualización y categorización en niñas, niños y adolescentes venezolanos, que recibió financiamiento por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología (Fonacyt).

² This research is part of project number 2012000738, entitled "Acquisition and Development of Venezuelan Spanish: Semantic-Lexical Development and the Processes of Conceptualization and Categorization in Venezuelan Children and Adolescents", funded by Fonacyt.

INTRODUCCIÓN

La escuela ha sufrido cambios significativos en este siglo XXI. Uno de los más drásticos tuvo que ver con la pandemia declarada en marzo 2020, pues para evitar el contagio del COVID-19 se debió recurrir a la tecnología y se impuso durante más de un año la educación en línea, síncrona o asíncrona, mediante plataformas como Zoom, Googlemeet, Microsoft Team y redes sociales como Whatsapp. Otro cambio más reciente sucedió en 2023 con la irrupción de la inteligencia artificial generativa y ChatGPT. Desde entonces hasta la presente fecha no han dejado de realizarse estudios que analizan los desafíos y las oportunidades que ofrecen estas herramientas (Rivero Panaqué y Beltrán Castañón, 2024).

Ahora bien, ¿se pueden aprovechar los beneficios que aporta la inteligencia artificial si los estudiantes no tienen la formación que se los permita? Los resultados del Programa de Evaluación Internacional de alumnos (PISA) 2022 en doce países latinoamericanos mostraron no solo un descenso sino también una disparidad significativa en el rendimiento académico de áreas como lectura, matemática y ciencias (Unesco, 2024). En Venezuela, que no participa en Pisa desde hace algún tiempo, la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 2025) reporta un rendimiento de 7.61 puntos sobre 20 en lectura y matemática. Se trata de un estudio realizado entre 2023 y 2024 en el que aplicaron diez mil exámenes mediante el Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea (SECEL), este reporta que 70% de los estudiantes de instituciones públicas y privadas sale aplazado en matemática y habilidad verbal.

En razón de lo expuesto, la presente investigación, que versa sobre categorización conceptual³ y que está vinculada con dos estudios previos sobre desarrollo del lenguaje en Educación Media General (Adrián y Jáimez, 2014; Adrián, 2021), podría contribuir a entender lo que está sucediendo actualmente con los estudiantes venezolanos de secundaria. Aunque el trabajo de campo data de 2012, los resultados de PISA y de SECEL en materia de lectura

nos hacen pensar que el bajo rendimiento tiene entre sus causas las dificultades subyacentes en procesos cognitivos fundamentales como la conceptualización y la categorización. Esto repercute en la comprensión de las distintas asignaturas y, a futuro, impactará negativamente en el ámbito académico superior, donde la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de construir y aplicar redes conceptuales son esenciales para el éxito.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Conceptualización y categorización se hallan entre las más frecuentes actividades ejecutadas desde temprana edad y han sido exploradas desde el punto de vista psicológico y lingüístico por numerosos autores, entre ellos, Hanfmann y Kasamin (1937); Goldstein y Scheerer (1941); Oleron (1949); Ascoli (1950); Inhelder (1976); Piaget e Inhelder (1959, 2015); Piaget et al. (1965); Mehler y Dupoux (1994); Thelen y Smith (1994); Vygotsky (1995); Sandhofer y Smith (2001); Rakison y Oakes (2003); Zeithamova et al. (2019); Zetersten y Lupyan (2020); Cogn y Borghi (2020).

Las personas viven en un mundo de conceptos en lugar de objetos, pero los conceptos se designan con signos o símbolos que facilitan operar con ellos (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983). No obstante, establecer equivalencias entre palabras y conceptos o “nombrar conceptos” no es lo mismo que representar significados e ideas a partir de palabras o “formar conceptos”. Dicho de otra forma, la identificación de palabras y su asociación con referentes (extralingüísticos o no) no garantiza la formación de conceptos ni la apropiación de sus atributos; lo que ocurre es que el lenguaje, mediante la verbalización, aumenta el poder de transferencia de los significados (Ausubel et al, 1983), sean estos concretos o abstractos. Vygotsky (1995) explica que la palabra es un medio para la formación de conceptos porque sintetiza una realidad abstracta -la del concepto- que incluye lo general, lo singular y lo particular. Además -y esto será muy importante al momento de analizar los resultados de esta investigación-, resalta la importancia del entorno social y cultural para el desarrollo de las

³ Un avance de esta investigación (análisis de seis respuestas) se presentó como ponencia en el Congreso Internacional de Psicolingüística, Cognición, Lectura y Escritura, realizado del 20 al 22 de noviembre de 2024 en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú).

funciones psíquicas de orden superior, entre las que se encuentra la categorización conceptual que reúne lo lingüístico, lo cognitivo, lo social y lo cultural.

Entonces, el lenguaje no solo interviene en la conceptualización, también en la categorización, asumida en este estudio como un proceso cognitivo que consiste en agrupar -en una estructura conceptual- eventos, objetos o fenómenos diferentes tomando en cuenta sus rasgos o atributos funcionales o semánticos (Torres et al., 2000). Categorizar es una tarea compleja, esencial para la comprensión del mundo y para el aprendizaje, que, paradójicamente, reduce la complejidad porque sistematiza, ordena y relaciona. En la misma dirección, Romero Chaves (2005), quien comparte el punto de vista de Strauss y Corbin (2002), explica que las categorías tienen poder conceptual porque emergen de los datos y reúnen grupos de conceptos derivados de estos.

Intrínsecamente relacionada con el pensamiento, la categorización actúa como un “ordenador epistemológico” (Galeano Marín, 2004, p.38 como se citó en Romero Chaves, 2005) que hace posible organizar la información aprehendida para transformarla en conocimiento; y la lengua juega un papel crucial en este proceso, puesto que las palabras son portadoras de rasgos comunes que inciden en la ejecución de actividades que conducen a categorizar. Mandler (2003), Sentis et al. (2009) describen dos formas de categorización: perceptual y conceptual. La primera, más compleja, consiste en agrupar información sensorial sobre la base de similitudes entre estímulos (Vázquez, 2020). Esta clase de categorías se convierte en conceptos. La conceptual es un proceso cognitivo que organiza y simplifica la información, facilita la comprensión del mundo y la toma de decisiones. Implica agrupar entidades similares en clases específicas. La categorización conceptual torna la información perceptual en conceptos y opera en la adquisición o desarrollo del conocimiento al tiempo que agrupa y relaciona experiencias de la realidad -acciones, estados, objetos, personas o eventos-, convirtiéndolas en clases cuyos elementos poseen al menos un rasgo en común. Este tipo de categorización se orienta por una serie de principios de reconocimiento o categorías perceptuales tales como similitud de formas, interacción motora, función y contextualidad (Luque Durán, 2004). A

juicio de Mandler (2003), psicólogo cognitivo, se puede categorizar tomando en cuenta múltiples dimensiones: formas, comportamientos, significados abstractos o concretos, funciones, etc. Y, en su opinión, aunque las categorías perceptuales se dan de manera natural en tareas creadas deliberadamente, los adultos y los niños asumen distintos criterios y su desempeño deja ver cuál de ellos se impuso en la ejecución de la actividad. En resumidas cuentas, toda categorización tiene una base cognitiva y se apoya en conocimientos contextuales, lingüísticos y culturales.

Martínez (2001, p. 22) explica los vínculos entre discurso, conceptualización y categorización del modo siguiente: “los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal y los esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en el proceso discursivo”. Más claramente: para que la relación entre la experiencia externa (social, cultural) y los procesos psicológicos (sujeto) “se convierta en esquemas conceptuales, es necesaria la mediación del discurso” (p. 22), puesto que los enunciados evocan experiencias socioculturales, saberes de contenido social compartidos, valores comunes.

En cuanto a los vínculos entre categorización y conceptualización, habría que subrayar que aprehender los atributos o rasgos pertinentes de los conceptos para formar categorías favorece la organización del conocimiento al tiempo que reduce la carga cognitiva, lo cual impacta en la formación de estructuras cognoscitivas. Así pues, por la relación que existe entre desarrollo del lenguaje, conceptualización y categorización, y por considerar que esta relación resulta esencial para la enseñanza, el aprendizaje y la creación de conocimientos, esta investigación se trazó como objetivos describir y analizar los criterios utilizados por adolescentes venezolanos, cursantes de primero, tercero y quinto año, para categorizar diversos conceptos.

Génesis y desarrollo del proceso de categorización conceptual

Evolutivamente, los niños comienzan a usar la lengua materna -básicamente los significados y las relaciones semánticas entre las palabras- para

representar sus categorías conceptuales sobre el mundo a partir del contexto pragmático y de referencia; esto es, relacionan su conocimiento fáctico con el vocabulario y los significados de las palabras (Sentis et al., 2009). Empero, la categorización conceptual no solo se halla determinada por el desarrollo psicolingüístico, sino también por experiencias en diferentes contextos: primero, parte de rasgos perceptuales y funcionales porque resultan aprehensibles (categorización natural, basada en características inherentes o prototípicas), más tarde se incorporan conceptos provenientes de convenciones académicas, sociales o culturales (categorización artificial, arbitraria, borrosa). En razón de esto, la natural es temprana y la artificial es tardía, pues depende del contexto social cultural. (Cuenca y Hilferty, 1999).

A partir de las etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget se han delimitado, *grosso modo*, las siguientes fases del proceso de categorización, que van de la acción a la representación mental y vinculan al individuo con su entorno⁴:

0-2 años (etapa sensorio motora): se construyen las nociones de objeto, espacio, tiempo y causalidad, aunque se trata más bien de una protocategorización, puesto que se apoya en las acciones y percepciones sensoriales como sonido, color, forma.

2-7 años (etapa preoperacional): predominan las clasificaciones espacio figurales y jerárquicas. El uso de símbolos y lenguaje permite representar los objetos mentalmente y emplear palabras para designar y organizar categorías.

7-12 años (operaciones concretas): clasifican atendiendo a diferentes criterios y comprenden relaciones jerárquicas entre categorías.

12 años (operaciones formales): se comprenden categorías naturales, se construyen categorías artificiales y se utilizan expresiones lingüísticas para designarlas. No obstante, hay que insistir en el hecho de que la categorización se desarrolla durante toda la vida a través de la experiencia y de la interacción con el entorno.

Pazer (1992), apoyado en las etapas del desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget, analizó la comprensión de tres categorías relacionadas con divisiones político territoriales: “pueblo”, “cantón” y “país”. Aun cuando estas no tienen una exacta correspondencia con nuestro estudio, se pueden tomar como ejemplo para explicar los cambios entre un estadio y otro. En la etapa preoperacional, los niños no diferenciaron entre “pueblo”, “cantón” y “país”; en la de operaciones concretas, identificaron al “cantón” como parte del “país”, pero no todos lo comprendieron. Y a partir del estadio de operaciones formales captaron la relación entre el todo y las partes: “pueblo” y “cantón” están en el mismo país, pero tienen dimensiones distintas. Un resultado similar encontró Adrián (2021) al investigar los conocimientos contextuales y conceptuales cuando se preguntó por la división político territorial de Venezuela, concretamente los conceptos “estado”, “municipio” y “parroquia”.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo en las aulas de clase de cinco instituciones venezolanas de Educación Media General ubicadas en Caracas, municipio Libertador (sede de los poderes públicos); Sucre (el municipio más poblado del estado Miranda que alberga una relación 2:1 entre barrios populares y urbanizaciones) y Páez (municipio de la zona costera y rural del estado Miranda). Específicamente, a los estudiantes se les pidió resolver una prueba contentiva de cuatro secciones. En este artículo se presentan los resultados de la Parte IV⁵.

La muestra consta de quinientos setenta y cinco adolescentes venezolanos, hembras y varones, de planteles públicos de Educación Media General. La cantidad de estudiantes en cada institución guarda relación con la demografía de los centros de estudio y de las zonas en las que estos se ubican. Se omitieron los de segundo y cuarto año porque la validación del instrumento demostró la inexistencia de diferencias significativas al comparar su desempeño con los del

⁴ Piaget et al. y Lewis (1965); Piaget e Inhelder (2015).

⁵ La primera, Adrián (2021) “El conocimiento contextual y el desempeño de un grupo de estudiantes de Educación Media General”, fue publicada en la revista EAC, 9 (2); la tercera, Adrián y Jáimez (2014), lleva por título “La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de Educación Media” y se publicó en la revista Letras, 56 (91).



grado anterior o subsiguiente. En este sentido, no se trata de una muestra probabilística sino intencional o dirigida. (Arias, 2012).

En la tabla siguiente se detalla la distribución de los 575 alumnos según el año de estudio y el rango de sus edades:

Tabla 1

Distribución de los estudiantes que integran la muestra

Nº de estudiantes	Nivel de estudio	Edades
193	1er año	11 a 15
190	3er año	12 a 18
192	5to año	15 a 19

Otro hecho que merece destacarse tiene que ver con la selección de los liceos: no fue aleatoria, se recurrió a instituciones en las que conocíamos docentes que nos ayudaron a gestionar la autorización de los directivos para realizar el trabajo; en otras palabras, el criterio de selección fue la accesibilidad (Arias, 2012).

La validez y confiabilidad del instrumento reposaron en la revisión de dos especialistas en desarrollo del lenguaje y en una aplicación piloto que

Tabla 2

Ejemplo

parque – edificio – paseo – ascensor – persona – caminata – escaleras – mascota		
parque ascensor escaleras edificio	mascota persona	Caminata Paseo

Para evitar repeticiones y sistematizar el análisis se ha decidido agrupar las respuestas por categorías: conceptos abstractos, conceptos concretos; y subcategorías: gramática; tiempo; parentesco; metrología; deportes y música; alimentos y bebidas; fauna; biología y geografía de Venezuela. El número

tuvo lugar en el liceo “Julio Bustamante”, institución de Educación Media General situada en Chacao (municipio del estado Miranda que forma parte de la Gran Caracas). Esto condujo a simplificar instrucciones, revisar y corregir la redacción de algunos ítems y ajustar la diagramación del diseño final de la prueba.

Resumiendo, la investigación siguió las fases siguientes: 1. Diseño de la prueba; 2. Contacto con las instituciones; 3. Validación; 4. Aplicación; 5. Corrección y tabulación⁶; 6. Descripción y análisis; 7. Divulgación de resultados.

Descripción y análisis de los resultados obtenidos

La Parte IV de la prueba consta de quince ítems. Seguidamente, se transcriben la instrucción y el ejemplo que debían leer los estudiantes antes de comenzar a responderla:

A continuación, tienes un encabezado con 8 palabras. Debes distribuirlas en 3 casillas según el criterio que te parezca adecuado. Importante: no repitas palabras y no dejes ninguna fuera de las casillas.

que encabeza el listado de palabras indica el orden que ocupaba el ítem en la prueba. En cuanto a los números 3, 2, 1, 0, identifican la cantidad de grupos de palabras formados correctamente; NR debe leerse “no respondieron”.

⁶ Los datos se procesaron con el auxilio de la estadística descriptiva y la relación de porcentajes (Universidad Autónoma de Madrid, s/f).



Tabla 3

Categoría: conceptos abstractos; subcategoría gramática: pronombres

1. Aquel, tuyo, ustedes, esa, yo, ella, nuestro, mío														
Agrupación de palabras que se esperaba: YO – USTEDES – ELLA; AQUEL – ESA; TUYO – MÍO – NUESTRO														
1° AÑO%					3° AÑO%					5° AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
11.5	11.5	20.1	43.7	12.9	11.5	10.9	23	35.07	19.3	21.3	4.1	24.6	36.1	14.1

Los cursantes de quinto año de Educación Media General presentan el mejor desempeño: 21.3% identificó y agrupó correctamente las tres clases de pronombres; otro porcentaje consistente: primer año es el grupo con más respuestas incorrectas; por último, primer y tercer año obtuvieron idéntica cantidad de respuestas correctas: 11.5%. Como tendencia general, basada en las respuestas correctas, podría hablarse de un progresivo dominio de la categorización de los

tipos de pronombres a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad; sin embargo, el patrón no es lineal: la cantidad de estudiantes que no logra formar ningún grupo correctamente se mantiene relativamente alta entre tercer y quinto año. Un dato adicional: entre los tres grupos de pronombres –demostrativos, personales y posesivos– el de los posesivos fue el que identificaron con mayor facilidad y el de los demostrativos resultó más difícil.

Tabla 4

Categoría: conceptos abstractos; subcategoría gramática: adverbios, conjunciones, preposiciones

13. Pero, y, ni, de, sí, con, no, contra														
Agrupación de palabras que se esperaba: SÍ – NO; Y – PERO – NI; CON – CONTRA – DE														
1° AÑO%					3° AÑO%					5° AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
1.9	2.8	16.8	42.7	35.5	-----	5.7	1.5	29.8	51.8	1.0	3.6	19.7	41.1	34.3

La identificación de conjunciones, preposiciones y adverbios ofrece cifras negativas, lo cual se detecta mejor si se revisan los porcentajes de 0 aciertos y los de NR. Asimismo, las cifras de tres y dos grupos correctos son extremadamente bajas. En cuanto a un solo acierto, primero y quinto año

sobrepasan el 15% cuando categorizan, no ocurre lo mismo con tercer año que no se acerca ni al 2%. Resumiendo, los bajos porcentajes de respuestas correctas y los altos de ninguna respuesta correcta sugieren dificultades para identificar y categorizar estas tres clases de palabras.

Tabla 5

Categoría: conceptos abstractos; subcategoría gramática: adjetivos, verbos, sustantivos

15. Nublado, grande, escribe, novela, verde, banco, linterna, camina														
Agrupación de palabras que se esperaba: NUBLADO – GRANDE – VERDE; ESCRIBE – CAMINA; NOVELA – BANCO – LINTERNA														
1° AÑO%					3° AÑO%					5° AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
2.8	0.9	1.4	42.7	39.9	0.5	-----	13.6	26.7	59.1	2.0	1.5	9.3	48.9	38

El ítem 15 pide categorizar adjetivos, verbos y sustantivos. La tabla muestra que los porcentajes de clasificación completamente correcta son muy bajos, y muy altos los de NR y los de ninguna respuesta correcta. En materia de aciertos, destaca el reconocimiento de sustantivos, al tiempo que existe gran dificultad para agrupar verbos y adjetivos.

Conclusiones sobre la categorización de conceptos abstractos, subcategoría gramática

Entre primero y tercer año el desempeño en la identificación de pronombres se mantiene, y entre tercero y quinto mejora notablemente. La mayor dificultad en los tres grupos estuvo en el reconocimiento de los demostrativos. Una

razón plausible: su dependencia del contexto espaciotemporal, dificultad que se acentúa en la escritura. La categorización de adverbios, conjunciones y preposiciones no fue sencilla, probablemente por su alto grado de abstracción. Esta afirmación cobra fuerza cuando se suman los porcentajes de cero aciertos y NR: todos superan el 75%. Sustantivos, adjetivos y verbos exhiben un patrón similar al de adverbios, conjunciones y preposiciones: los porcentajes de clasificación correcta son bajos, aunque resalta el tercer año por sus altos índices de NR. En definitiva, los estudiantes de primero, tercero y quinto año de Educación Media General que integraron la muestra enfrentan problemas para la categorización de conceptos abstractos, subcategoría gramática.

Tabla 6

Categoría: conceptos abstractos; subcategoría: tiempo

2. Lunes, mediodía, diciembre, noche, julio, agosto, jueves, mañana														
Agrupación de palabras que se esperaba: MEDIODÍA – NOCHE – MAÑANA; DICIEMBRE – JULIO – AGOSTO; LUNES – JUEVES														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
67.3	5.8	6.2	16.8	4.3	75.3	4.1	4.1	9.4	6.8	57	2.6	6.2	26.04	8.3

En cifras gruesas, el porcentaje de estudiantes de primero, tercero y quinto que logró tres grupos correctos en la tarea de categorización temporal fue mayor al 50%. Sin embargo, tercer año exhibe mejores respuestas que primero y quinto: 75% de grupos bien formados. Ese dato indica que los de tercero fueron más competentes en esta tarea de categorización. A pesar de estar académicamente más avanzados, los de quinto tuvieron más respuestas incorrectas y NR.

Conclusiones sobre la categorización de conceptos abstractos, subcategoría tiempo

Si bien los resultados revelan una progresión esperada en la capacidad para identificar y agrupar categorías temporales como momentos del día, meses del año y días de la semana, la disminución en el rendimiento de quinto año es un hallazgo llamativo, preocupante e incluso contradictorio, que suscita preguntas acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo en el último año de la Educación Media. Otra explicación viable podría vincularse con los hallazgos del estudio UCAB (2025): en cuarto y quinto se busca la nota mínima y hay desinterés por la excelencia académica. Tratándose de un cuestionario que no tenía ninguna repercusión en sus calificaciones, no hubo interés por responderlo.

Tabla 7

Categoría: conceptos abstractos; subcategoría: parentesco

10. Abuelos, hijos, padres, cuñados, nietos, suegros, tatarabuelos, bisnietos														
Agrupación de palabras que se esperaba: ABUELOS – PADRES – TATARABUELOS; HIJOS – NIETOS – BISNIETOS; CUÑADOS – SUEGROS														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
16.3	13.9	24.5	25.4	19.7	15.1	19.3	24	18.8	22.5	15.6	17.1	26.5	23.9	16.6

Se observa el siguiente patrón de rendimiento: porcentajes de respuestas correctas considerablemente bajos en los tres grupos. Aunque no muy distante de tercero y quinto, el 16.3% de primer año fue la cifra más alta de relaciones de parentesco agrupadas correctamente. En tercero, disminuyeron a 15.1% y en quinto se mantiene un rendimiento similar al de tercero: 15.6%. Ahora bien, cuando se revisa la ausencia de grupos formados correctamente más la cantidad de NR quedan a la vista las dificultades que entraña esta subcategoría en los tres niveles de Educación Media: 45.1%, 41.3% y 40.5%.

Conclusiones sobre la categorización de conceptos abstractos, subcategoría parentesco

Resultó compleja para todos los estudiantes, lo cual guarda estrecha relación con investigaciones que así lo han demostrado: es un tema que exige conocer los vínculos entre los miembros de las familias y comprender los conceptos de consanguinidad, afinidad, generaciones ascendentes, descendentes y relaciones colaterales (Langford, 1990; Castorina y Lenzi, 2000). No se trata de asociaciones fáciles que se captan de manera intuitiva, como las unidades de tiempo para cuya agrupación seguramente intervino el conocimiento contextual. En síntesis, el parentesco y las categorías asociadas no son conceptos aprehensibles para la mayoría de los estudiantes que respondieron.

Tabla 8

Categoría: conceptos abstractos; subcategoría: metrología

12. Hectolitro, centímetro, litro, gramo, kilo, milímetro, tonelada, decilitro														
Agrupación de palabras que se esperaba: HECTOLITRO – LITRO – DECILITRO; CENTÍMETRO – MILÍMETRO; GRAMO – KILO – TONELADA														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
19.2	6.2	13.4	27.8	33.1	27.2	9.94	8.9	13	40.8	43.7	5.2	11.9	11.4	27.6

Primer y tercer año confrontaron dificultades para organizar los términos relacionados con la subcategoría metrología, no así quinto. En primer año, el 19.2% logró formar correctamente tres grupos; un 27.8% no acertó con ningún grupo y un número aún mayor no respondió: 33.1%. En tercero, 27.2% de respuestas son correctas, un aumento de casi 8 puntos porcentuales con respecto a primer año. Sin embargo, se eleva la cifra de NR a 40.8%. En quinto, el 43.7% de grupos bien formados más la considerable disminución de quienes tuvieron 0 respuestas correctas y de quienes no respondieron constituyen datos consistentes para demostrar mejor desenvolvimiento de los más avanzados en esta categoría y subcategoría.

Conclusiones sobre la categorización de conceptos abstractos, subcategoría metrología

La metrología exige conocimiento del sistema métrico decimal y comprensión de las magnitudes que representan las unidades de volumen, longitud y masa. Los resultados permiten ver que el conocimiento y la capacidad para clasificar unidades de medida no están completamente desarrollados al comenzar la Educación Media. La repercusión de las limitaciones para la categorización de estas unidades y la incomprensión de su significado podrían impactar negativamente en un contexto más amplio que el académico: el de la vida cotidiana, en virtud de que masa y peso son nociones cuyo dominio se requiere en la vida diaria.

Tabla 9

Categoría: conceptos concretos; subcategorías: deportes y música

4. Beisbol, atril, cesta, guante, partitura, bate, balón, jonrón														
Agrupación de palabras que se esperaba: BEISBOL – BATE – GUANTE – JONRÓN; CESTA – BALÓN; ATRIL – PARTITURA														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
33.1	8.6	32.2	22.1	3.8	43.9	14.1	19.8	12.04	9.94	53.6	57	16.1	16.6	7.8

Tabla 10

Categoría: conceptos concretos; subcategoría: música

9. Violín, flauta, trompeta, saxofón, arpa, tumbadora, bongó, guitarra														
Agrupación de palabras que se esperaba: VIOLÍN – GUITARRA – ARPA; FLAUTA – TROMPETA – SAXOFÓN; TUMBADORA – BONGÓ														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
20.1	12.01	19.2	27.4	21.1	24	15.1	9.4	23	28.2	30.2	11.4	15.6	22.9	19.7

A diferencia de las abstractas, en estas dos subcategorías se observa una clara y consistente mejora en el rendimiento a medida que los estudiantes avanzan en su nivel de escolaridad. El ítem 4, que combina deportes y música, arroja los siguientes porcentajes de grupos bien formados: 33.1%, 43.9%, 53.6% para primero, tercero y quinto año respectivamente. Ahora bien, para el análisis de este ítem es preciso reportar que los estudiantes integraron con mayor destreza los grupos que reunían términos vinculados con beisbol y baloncesto, pero hubo dudas con los vocablos "atril" y "partitura", detalle que se hizo evidente cuando les preguntaban a los docentes por el significado de esas palabras. Otra manera de inferir que tuvieron menos dificultad surge de la revisión de las cifras NR. Es significativamente bajo el número de personas que no respondió: 3.8%, 9.94%, 7.8%.

Aunque menor en términos absolutos, el incremento de respuestas correctas a medida que avanza la escolaridad también se observa en las cifras del ítem 9, correspondiente a la categoría de conceptos concretos, subcategoría música: 20.1%, 24%, 30.2%; pero no sucede lo mismo con NR: 21.1%, 28.2%, 19.7%, probablemente porque la clasificación de instrumentos musicales –a diferencia de la afición a los deportes– requiere un conocimiento más específico

de su mecánica (cuerda, viento, percusión). La lectura de los porcentajes da pie para inferir que la capacidad para categorizar conceptos concretos mejora con el conocimiento conceptual (que debería proveer la escolaridad); no obstante, en este caso, también ha de influir el contextual (interés, afición o práctica de deportes y música).

Conclusiones sobre la categorización de conceptos concretos, subcategorías deportes y música

Ambas subcategorías de conceptos concretos muestran una tendencia positiva a medida que avanza la escolaridad. Los estudiantes de quinto año logran mejores resultados que los de primero; sin embargo, la categorización de deportes luce más accesible y mejor dominada, tal vez por una mayor familiaridad con los objetos designados por las palabras y con la función de estos (ej. bate y béisbol); en cambio, la clasificación relacionada con música, elementos e instrumentos musicales, presenta otros desafíos. Y aunque en ambos casos se puede recurrir al conocimiento contextual, el que se tiene en materia deportiva podría estar más extendido que el necesario para identificar tipos de instrumentos. Dicho de otra forma, la familiaridad con los conceptos y el nivel de conocimiento específico sobre un dominio influyen directamente en la actividad de categorización lingüística.

Tabla 11

Categoría: conceptos concretos; subcategoría: alimentos

5. Cochino, cebolla, res, apio, pescado, yuca, tomate, pollo														
Agrupación de palabras que se esperaba: COCHINO – POLLO – PESCADO – RES; CEBOLLA – TOMATE; YUCA – APIO														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
28.8	4.3	28.8	30.7	7.2	38.7	1.5	23.5	24.6	11.5	38.5	3.1	21.8	28.1	8.3

Tabla 12

Categoría: conceptos concretos; subcategoría: bebidas

8. Tilo, café, merengada, té, refresco, chicha, manzanilla, malta														
Agrupación de palabras que se esperaba: TILO – TÉ – CAFÉ – MANZANILLA; MERENGADA – CHICHA; REFRESCO – MALTA														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
47.1	11.5	12.01	14.4	14.9	58.6	8.9	8.9	5.2	18.3	57.2	7.8	11.4	11.4	11.9

En el ítem 5 (alimentos), entre primer y tercer año hay una diferencia significativa de 10 puntos porcentuales en la ejecución de la tarea, pero se ve estancamiento entre el tercero y el quinto: 38.7% y 38.5%. Una lectura viable: se incrementa la capacidad de categorización de alimentos en los tres primeros años de Educación Media, pero no se acrecienta en los últimos años. Otra cifra que merece atención es NR, cuyo porcentaje se mantiene relativamente bajo en todos los grados, lo que indica que los estudiantes intentan la tarea, incluso si no la completan correctamente. Por lo que respecta al ítem 8 (bebidas), en tercer y quinto años supera el 50% de tres grupos bien formados y en primer año casi se acercan: 47.1%. Los resultados favorables podrían estar asociados al conocimiento contextual debido al probable consumo frecuente de algunos de estos productos, lo cual, quizás, les facilitó el desempeño exitoso en esta tarea.

Conclusiones sobre la categorización de conceptos concretos, subcategorías alimentos y bebidas

La categorización lingüística de conceptos concretos relacionados con el consumo cotidiano deja ver la influencia del conocimiento contextual: clasifican más fácilmente elementos con los que están familiarizados. Una mirada a los resultados de alimentos y bebidas refuerza la idea de que la familiaridad y la relevancia cotidiana impactan directamente en la capacidad de los estudiantes para conceptualizar. La enseñanza podría capitalizar estas áreas de fortaleza, pero también identificar dónde se necesitan intervenciones para desarrollar criterios de clasificación más sofisticados en conceptos concretos, como es el caso de la subcategoría alimentos.

Tabla 13

Categoría: conceptos concretos. Subcategoría: animales

6. Paloma, puma, cunaguaro, tucán, dálmata, loro, chihuahua, salchicha														
Agrupación de palabras que se esperaba: PALOMA – TUCÁN – LORO; PUMA - CUNAGUARO; DÁLMATA – CHIHUAHUA – SALCHICHA														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
35.5	11.05	21.6	20.1	11.5	53.9	12.04	12.5	5.7	15.7	49.4	11.9	12.5	15.6	10.4

Esta tabla muestra un patrón de rendimiento muy claro: el tercer año alcanza el mayor porcentaje de éxito, 53.9% aciertos, al formar tres grupos correctamente. Al mismo tiempo, puede hablarse de una evolución favorable entre primer y tercer año, resultado deseable en todos los casos porque indicaría que las competencias de conceptualización y categorización lingüística se desarrollan a medida que avanzan en la escolaridad. Sin embargo, lo que se asume como deseable no se concreta cuando solo el 49.4% de quinto año agrupó correctamente todas las palabras referidas a distintos tipos de animales. Si bien sigue siendo un buen resultado, la tendencia descendente al final del bachillerato se repite en algunos otros ítems, motivo por el cual merece revisarse.

Conclusiones sobre la categorización de conceptos concretos, subcategoría animales

En general, la categorización de animales es un área donde los estudiantes muestran una buena capacidad de desarrollo, con un pico en tercer año y un descenso en quinto; pero la recurrente disminución en el rendimiento de quinto año en diversas subcategorías abstractas y concretas es un hallazgo clave y las razones podrían ser multifactoriales: sienten mayor presión académica en otras disciplinas, perciben como irrelevantes las tareas que no forman parte de sus calificaciones o de sus intereses, o el repaso de este tipo de conceptos es menor en el último año.

Tabla 14

Categoría: conceptos concretos. Subcategoría: biología

3. Médula espinal, estribo, cerebro, martillo, córnea, iris, pupila, yunque														
Agrupación de palabras que se esperaba: MÉDULA ESPINAL – CEREBRO; MARTILLO – YUNQUE – ESTRIBO; CÓRNEA – IRIS – PUPILA														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
17.7	4.3	23.5	35	19.2	29.8	12.04	17.8	17.8	22.5	33.3	11.9	12.5	20.3	21.8

Estos resultados indican que mejoran a medida que avanzan en la escolaridad: 17.7% en primer año, 29.8% en tercero y 33.3% en quinto año. Así pues, cabe pensar que el conocimiento de la anatomía se fortalece con la educación. Esto no invalida observar

que, en contraste, el porcentaje de NR y de cero aciertos resulta muy alto en todos los grados; es decir, la diferenciación entre los constituyentes de sistemas específicos (los huesos del oído frente a las partes del ojo) resulta difícil para muchos.

Tabla 15

Categoría: conceptos concretos. Subcategoría: biología

7. Estómago, corazón, arterias, lengua, intestinos, venas, pulmones, fosas nasales														
Agrupación de palabras que se esperaba: ESTÓMAGO – LENGUA – INTESTINOS; CORAZÓN – ARTERIAS – VENAS; PULMONES – FOSAS NAALES														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
12.9	5.7	26.4	35.09	19.7	11.5	13.6	27.2	19.3	28.2	18.7	8.8	25	29.6	17.7

Las preguntas 3 y 7 indagan acerca de conceptos concretos en la subcategoría biología. En la 7, la formación correcta de tres grupos muestra porcentajes bajos y la diferencia entre primero, tercero y quinto es mínima, con un leve aumento en quinto (18.7%) respecto a primero (12.9%) y un descenso

entre primero y tercero. Por otra parte, los porcentajes de 0 grupos bien constituidos y los de NR superan el 50% en primer año, y en tercer y quinto año se acercan mucho a esta cifra: 47%. Estos números revelan una falta de conocimiento profundo sobre la organización de los sistemas del cuerpo humano.

Tabla 16

Categoría: conceptos concretos. Subcategoría: biología

11. Esclerótica, vasos capilares, epidermis, nervio olfatorio, nervio óptico, fosas nasales, córnea														
Agrupación de palabras que se esperaba: ESCLERÓTICA – NERVIO ÓPTICO – CÓRNEA; VASOS CAPILARES – EPIDERMIS; NERVIO OLFATORIO – FOSAS NASALES														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
2.4	1.9	5.7	35.5	54.3	1.5	2.6	5.2	27.2	63.3	4.6	3.6	11.4	27	53.1

Extremadamente bajos son los porcentajes del ítem 11, que completa el trío relacionado con los conceptos concretos de la subcategoría biología: 2.4% en primer año, 1.5% en tercero y 4.6% en quinto; la gran mayoría de los estudiantes no pudo realizar en forma eficiente esta tarea de categorización lingüística. Altísimos resultan los porcentajes de NR: más de la mitad de los estudiantes en todos los grados no respondió esta pregunta; un claro indicador de una falta casi total de conocimiento o familiaridad con el tema, con las palabras, con los conceptos asociados con dichas palabras o con los criterios para agruparlas. Pese a que han sido seleccionadas de los libros de ciencias naturales utilizados en Educación Primaria, tal vez no se estudian en profundidad o con el detalle necesario en la Educación Media General.

Conclusiones generales sobre la categoría conceptos concretos, subcategoría biología

Las tres preguntas de biología, a pesar de estar adscritas a los conceptos concretos, resultaron un desafío significativo para los estudiantes, quienes tuvieron un rendimiento muy por debajo del obtenido en categorías como deportes o bebidas. Una razón pudiera ser que cuanto más específicos y menos conocidos son los términos biológicos mayor es la dificultad y el porcentaje de NR; otra podría ser la falta de profundidad en el conocimiento de la anatomía y fisiología humanas a nivel de la Educación Media General. También debe reconocerse que no todos los conceptos concretos son fáciles; aunque observables, aprehensibles o tangibles, si el conocimiento subyacente para categorizarlos es especializado o no está afianzado, la tarea se vuelve tan o más difícil que la de los conceptos abstractos.

Tabla 17

Categoría: conceptos concretos. Subcategoría: geografía de Venezuela

14. Cumaná, Porlamar, Cabimas, Puerto Ayacucho, Barquisimeto, Carabobo, Puerto Ordaz, Altigracia de Orituco														
Agrupación de palabras que se esperaba: PUERTO AYACUCHO - BARQUISIMETO - CUMANÁ; PORLAMAR - CABIMAS - PUERTO ORDAZ - ALTAGRACIA DE ORITUCO; CARABOBO														
1º AÑO%					3º AÑO%					5º AÑO%				
3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR	3	2	1	0	NR
0.4	1.4	13.4	35.5	49.03	1.04	5.2	12.04	23.5	58.1	1.0	2.0	10.9	41.1	44.7

Geografía de Venezuela presenta el peor rendimiento de todas las categorías analizadas. El porcentaje de estudiantes que logró agrupar correctamente los nombres de ciudades, capitales de estados y estados es minúsculo: 0.4% en primer año, 1.04% en tercer año y 1.0% en quinto año. Hay un notable desconocimiento de la división político territorial de Venezuela o de posibles criterios de categorización. La mayoría de los estudiantes optó por no responder (49.03% en primer año, 58.1% en tercer año y 44.7% en quinto año); al no contar con el conocimiento necesario, prefirió abstenerse de hacerlo.

Conclusiones generales sobre la categoría conceptos concretos, subcategoría geografía de Venezuela

El desfavorable desempeño en esta tarea de categorización lingüística obedece al poco o inexistente dominio de la geografía de Venezuela que les impidió distinguir entre estados, ciudades capitales de estado y otras ciudades importantes. Si los estudiantes no dominan esta información básica, la tarea se vuelve imposible. El currículo de geografía en la Educación Media General, aunque se asuma como ya conocido en Educación Primaria, debe reforzarse significativamente más allá de la memorización y enfocarse en la comprensión de la organización territorial, la ubicación de las principales ciudades y sus roles. Al igual que lo sucedido en la subcategoría biología, en geografía de Venezuela, aunque se trata de conceptos concretos, si el conocimiento de base no existe, la categorización lingüística no será exitosa.

CONCLUSIONES

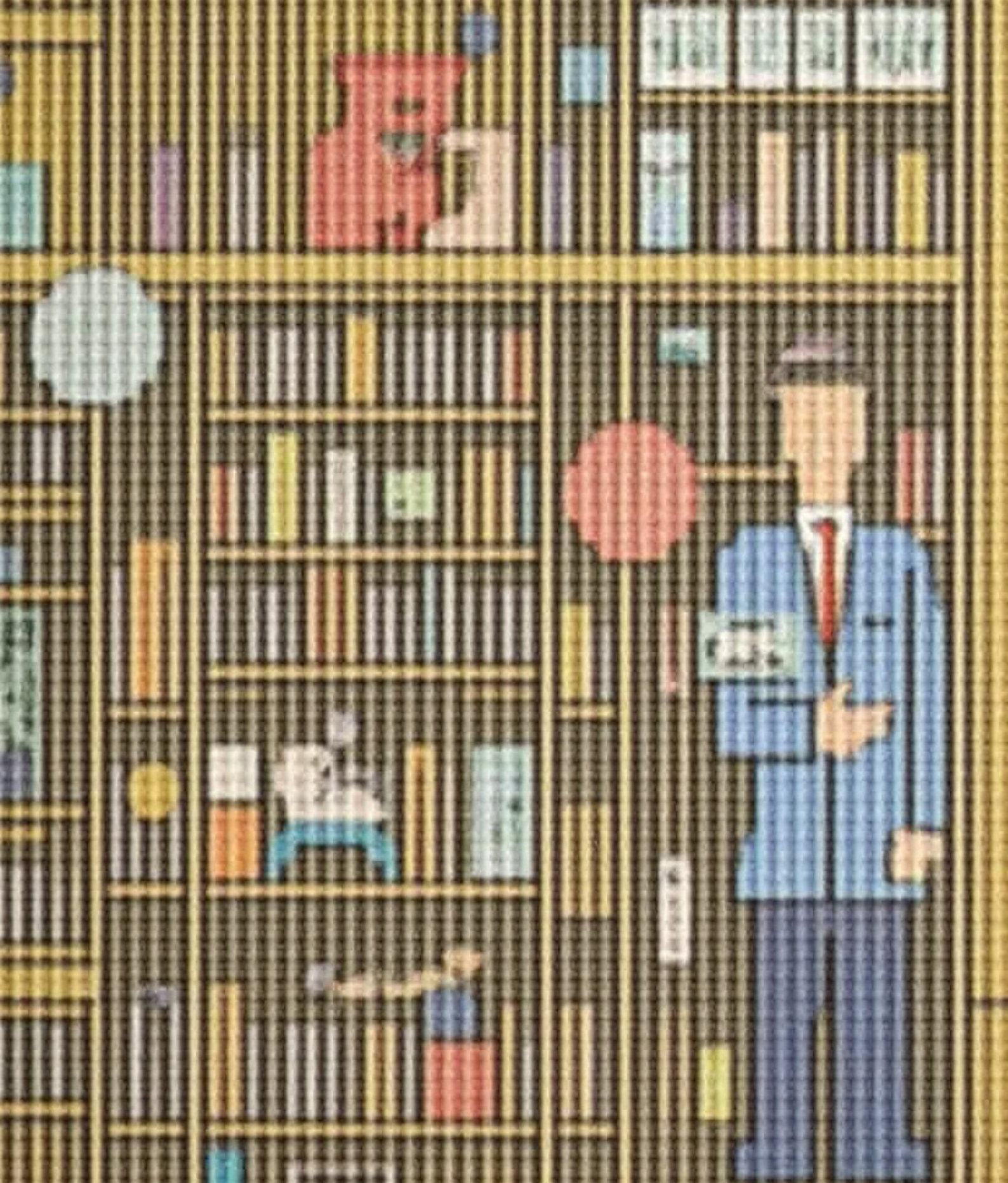
- El éxito de la categorización conceptual en Educación Media General tendría que estar vinculado con el conocimiento que proveen las distintas áreas que integran el currículo, en otras palabras, con el conocimiento conceptual. No es esto lo que revelan los porcentajes.
- El análisis de las respuestas de los quince ítems del cuestionario de categorización lingüística en estudiantes de primer, tercer y quinto año de Educación Media General revela patrones interesantes, a menudo contradictorios, que ofrecen una visión sobre el desarrollo cognitivo y la relación entre este y el currículo escolar.
- El supuesto de que los estudiantes de quinto año se desempeñarían mejor que los de tercero y estos últimos mejor que los de primero no se sostiene uniformemente. La inexistencia de diferencias importantes en el desempeño de los estudiantes según el año que cursan es un aspecto que debe ser atendido.
- Es posible que algunas habilidades de categorización alcancen su pico de desarrollo en el tercer año de Educación Media, donde los estudiantes combinan una madurez cognitiva creciente con una exposición activa a nuevos conocimientos en diversas materias. En contraste, en quinto año, el enfoque curricular puede cambiar hacia la preparación universitaria, disminuyendo la relevancia o el tiempo dedicado a repasar y consolidar habilidades de categorización básica o conocimientos específicos de ciertas áreas.
- La biología detallada o la geografía específica de Venezuela requieren un conocimiento muy particular que si no se enseña o refuerza de manera efectiva no se adquiere automáticamente con la transición de un grado a otro. Si los estudiantes no dominan los conceptos y sus relaciones, la categorización se vuelve imposible, independientemente de su capacidad de razonamiento general.
- El hecho de que las palabras que se incorporan al instrumento provengan de los libros de textos de Educación Primaria revela que el currículo o los métodos pedagógicos actuales no están logrando consolidar conocimientos y habilidades de categorización a lo largo de toda la escolaridad. Si un tema se ve intensivamente en un grado y luego no se revisa o aplica, los conceptos vinculados con este pueden no formarse o no consolidarse. Así pues, aunque el léxico con el que se construyó el cuestionario proviene de los libros de texto de ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje utilizados en Educación Primaria, las respuestas evidencian que no están consolidados los conceptos básicos asociados con el vocabulario de estas disciplinas.
- El conocimiento conceptual o dominio de la información específica es crucial para temas especializados, sean concretos o abstractos: en las subcategorías donde el rendimiento fue bajo la falta de éxito se correlaciona directamente con la necesidad de un conocimiento conceptual específico y a menudo técnico. Aunque las palabras sean "concretas", si el estudiante no tiene la base conceptual para entender las relaciones entre ellas, la categorización es imposible. Aquí, lo conceptual es determinante. La capacidad de categorización óptima surge cuando se combinan el conocimiento conceptual y el conocimiento contextual.
- La suma de 0 respuestas correctas + NR revela dónde los estudiantes están completamente perdidos o no tienen la base de conocimiento conceptual o contextual necesaria para categorizar de manera efectiva. Asimismo, la ausencia de respuestas o NR puede interpretarse como que los estudiantes, conscientes de su desconocimiento, prefieren no responder antes que arriesgarse a dar una respuesta completamente errónea.
- El conocimiento contextual permite establecer criterios de categorización más fácilmente. Hubo más aciertos cuando los estudiantes disponían de mayor conocimiento contextual: deportes, bebidas, comidas, animales. Se infiere entonces que en estos temas la cognición contextual se impone a la conceptual como estrategia para categorizar. A juzgar por los porcentajes, las palabras "que evocan experiencias socioculturales, saberes de contenido social compartidos o valores comunes" (Martínez, 2001) resultaron más significativas.

- En disciplinas como ciencias naturales y lengua el dominio del sistema lingüístico no es suficiente para resolver tareas que demandan categorización conceptual. Es necesario el conocimiento aportado por el estudio de las distintas áreas que integran el currículo.
- Es absolutamente válido y de gran valor pedagógico y diagnóstico para un docente utilizar el proceso de categorización lingüística como una vía para estudiar los procesos de conceptualización de sus estudiantes, tanto en Educación Media General como en los primeros semestres de la universidad.
- En suma, los resultados de este estudio no solo identifican brechas en el conocimiento específico de los estudiantes, sino que también señalan posibles dificultades subyacentes en procesos cognitivos fundamentales como la conceptualización y la categorización. Estas debilidades son predictivas de futuros desafíos en el ámbito académico superior, donde la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de construir y aplicar redes conceptuales son esenciales para el éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, T. (2021). El conocimiento contextual y el desempeño de un grupo de estudiantes de Educación Media General. *Educación, Arte y Comunicación*, 9(2), 35-47. <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/1165>
- Adrián, T., y Jáimez, R. (2014). La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de Educación Media. *Letras*, 56 (91), 56-90. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000200004
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Episteme.
- Ascoli G. (1950). Comment l'enfant sait classer les objets. *Enfance*, 3.-1, 411-433 https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1950_num_3_1_2196
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Castorina, J. y Lenzi (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Gedisa.
- Cogn, J. y Borghi, A. (2020). A future of words: Language and the challenge of abstract concepts. *Journal of cognition*, 3(1). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7583217/>
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Luque Durán, J de D. (2004). Cognición y categorización. Una perspectiva sincrónica y evolutiva. *Estudios de lingüística del español*, 21, 103- 78. <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195596/359662>
- Galeano Marín, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Inhelder, B. (1976). De la configuración perceptiva a la estructura operatoria. En Wallon H. (Ed.), *Los estadios en la psicología del niño* (pp.145–171). Nueva Visión.
- Langford, P. (1990). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la secundaria*. Paidós.
- Mandler, J. (2003) Conceptual categorization. En D. H. Rakison y L. M. Oakes (Eds.), *Early category and concept development: Making sense of the blooming, buzzing confusion* (pp. 103-131). Oxford University Press.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Ediciones Homo Sapiens.
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1994). *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Alianza.
- Pazer, S. (1992). The development of place categorization in children. *Children's environment*, 9(1), 14-26. <https://www.jstor.org/stable/41514847>
- Oleron P. (1949). Pensée conceptuelle et langage. Performances comparées de sourds-muets

- et d'enfants dans des épreuves de classement multiple. *Année Psychol*, 51, 89-120. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1949_num_51_1_8496
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño*. Morata.
- Piaget, J.; Allport, F. H., Day; E. J. y Lewis, M. M. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Paidós.
- Rakison, D. H. y Oakes, L. M. (eds). (2003). *Early category and concept development: making sense of the blooming, buzzing confusion*. Oxford University Press.
- Rivero Panaqué, C. y Beltrán Castañón, C. (2024). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: avances, desafíos y oportunidades. Presentación. *Educación*, 33(64), 5-7. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.P001>
- Romero Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/37_Romero_Categorizaci%C3%B3n_Inv_cualitativa.pdf
- Sandhofer, C. M. y Smith, L. B. (2001). Why children learn color and size words so differently: Evidence from adults' learning of artificial terms. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(4), 600-620. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.4.600>
- Sentis, F., Nusser, C. y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, 20(2), 147-191. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134512612006.pdf>
- Sheya, A. y Smith, L. B. (2006). Perceptual features and the development of conceptual knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 7 (4), 455-476. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0704_2
- Strauss, A. y Corbin, T. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Thelen, E. y Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.
- Torres, R., Piñeiro, A. y Morenza, L. (2000). Estudio de seis categorías semánticas en niños pequeños. *Revista cubana de psicología*. 17 (2), págs. 106-113.
- Universidad Católica Andrés Bello. (2025). SECEL UCAB 2024: empeoró el rendimiento académico de los alumnos venezolanos. <https://elucabista.com/2025/04/25/secel-ucab-2023-2024-empeoro-el-rendimiento-academico-de-los-alumnos-venezolanos/>
- UNESCO. (2024). *PISA 2022: el panorama de los países de América Latina y el Caribe*. <https://unesco.org/es/article>
- Universidad Autónoma de Madrid. (s/f). *Curso básico de estadística descriptiva*. http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/fphernan/EconometriaTII.pdf
- Vázquez, J. (2020). Categorías perceptivas y conceptos. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 39(2), 3-31. <http://dx.doi.org/10.15304/ag.39.2.6666>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Ibérica.
- Zeithamova, D.; Mack, M., Braunlich, K.M Davis, T., Seger, C.; van Kesteren, M. y Kutz, A. (2019). Brain mechanisms of concept learning. *Journal of Neuroscience*, 39(42), 8259-8266. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1166-19.2019>
- Zetersten, M. y Lupyan, G. (2020). Finding categories through words: More nameable features improve category learning. *Cognition*, 196, 104135 <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104135>



Aportes de Richard Sennett relevantes para el análisis del trabajo periodístico en el “nuevo capitalismo”

Relevant contributions of Richard Sennett to the analysis of journalistic work in the “new capitalism”

Abel Somohano Fernández



Aportes de Richard Sennett relevantes para el análisis del trabajo periodístico en el “nuevo capitalismo”¹

Relevant contributions of Richard Sennett to the analysis of journalistic work in the “new capitalism”

Abel Somohano Fernández

<https://orcid.org/0000-0002-6974-9461>

Universidad Nacional Autónoma de México, México
Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación, México
abelsomohano@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2382>

RECIBIDO: 28/11/2024

ACEPTADO: 13/05/2025

RESUMEN

El artículo se propone como objetivo analizar las contribuciones de la obra de Richard Sennett que podrían ser relevantes para el examen del trabajo periodístico en el “nuevo capitalismo”. Para ello se asumió como procedimientos indagatorios el análisis y la síntesis amparados en el método de investigación bibliográfico-documental. Se defiende como argumento que las contribuciones del autor sobre el trabajo en el “nuevo capitalismo” permitirían entender que: a) los cambios en el ámbito laboral periodístico coinciden con transformaciones amplias en otros entornos en términos de flexibilización, reconfiguraciones temporales, abandonos de la periferia y exaltación de la autogestión, b) las transformaciones en el ámbito periodístico promueven consecuencias como la corrosión del carácter, el aumento de la ansiedad y varios déficits en los entornos laborales (como pueden ser la baja lealtad a las instituciones, la disminución de la confianza y el debilitamiento del conocimiento institucional), y c) existen posibilidades de conformación de una cultura alternativa, amparada en el relato, la utilidad y el espíritu artesanal como valores y la potenciación del respeto.

Palabras clave: periodismo, trabajo, Richard Sennett, nuevo capitalismo, flexibilidad.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of Richard Sennett's work that could be relevant to the examination of journalistic work in the “new capitalism.” For this, analysis and synthesis supported by the bibliographic-documentary research method were assumed as investigative procedures. It is defended as an argument that the author's contributions on work in the “new capitalism” would allow us to understand that: a) the changes in the journalistic work environment coincide with broad transformations in other environments in terms of flexibility, temporary reconfigurations, abandonments of the periphery and exaltation of self-management, b) the transformations in the journalistic field promote consequences such as the corrosion of character, the increase of anxiety and various deficits in work environments (such as low loyalty to institutions, decreased trust and weakened institutional knowledge), and c) there are possibilities for the formation of an alternative culture, protected by the story, the usefulness and the artisanal spirit as values and the enhancement of respect.

Keywords: Journalism, work, Richard Sennett, new capitalism, flexibility

¹ Este trabajo es resultado de la estancia posdoctoral realizada gracias al Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM (POSDOC). La estancia se desarrolló en el Centro de Estudios en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Tutor: Dr. Daniel Peña Serret.

INTRODUCCIÓN

Según Zygmunt Bauman ([2000] 2022) los códigos que al inicio de la modernidad podían guiar la acción de los sujetos se han reconfigurado considerablemente. Ello significa que “el destino de la labor de construcción individual está endémica e irremediabilmente indefinido, no dado de antemano, y tiende a pasar por numerosos y profundos cambios antes de alcanzar su único final verdadero: el final de la vida del individuo” (Bauman, [2000] 2022, p. 13). Para este autor “la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo” (Bauman, [2000] 2022, p. 13). De esta manera podría referirse, en palabras de Scott Lash (2003, p.15), que “muchas funciones que en otro tiempo tenían lugar en el interfaz institución e individuo están teniendo lugar actualmente de una manera más intensa y más próxima al individuo”. Este se convierte en “malabarista y director de escena de su propia biografía” (Beck, [1994] 2008, p. 29) en medio de una sociedad de riesgo entendida como fase de desarrollo en la cual “los riesgos sociales, políticos, ecológicos e individuales creados por el impulso de innovación eluden cada vez más el control y las instituciones protectoras de la sociedad industrial” (Beck, [1999] 2009, p.113).²

El peso actual del accionar y las voluntades individuales atraviesa con especial fuerza, entre otros ámbitos, el asociado al trabajo, entendido como “la ejecución de tareas que suponen un gasto de esfuerzo mental y físico y que tienen como objetivo la producción de bienes y servicios para atender a las necesidades humanas” (Giddens [2006] 2009, p. 690). En este sentido podría señalarse, por ejemplo, que “estamos asistiendo a la irrupción de lo precario, discontinuo, impreciso e informal” (Beck, [1999] 2019, p. 9) con la extensión de las “multiplicidad, complejidad e inseguridad en el trabajo, así como el

modo de vida del sur en general” a diversos espacios nacionales (Beck, [1999] 2019, p. 9). Es posible indicar que la desregularización y la flexibilización en el ámbito laboral se relacionan con la consolidación de la sociedad de riesgo anteriormente referida, y esto último no es calculable para el modo de vida de los individuos ni para el ámbito político, lo cual presenta a “la inseguridad endémica” como rasgo típico de la vida de la mayoría de los humanos (Beck, [1999] 2019).

En la segunda modernidad, a juicio de Ulrich Beck ([1999] 2019), el ámbito laboral se encuentra marcado por procesos de individualización que se relacionan, a su vez, con la conformación de biografías elegidas o experimentales,³ así como con el desmembramiento del trabajo en las dimensiones temporal y contractual. La acumulación flexible en el capitalismo, desarrollada desde los años setenta del siglo pasado, demanda aceleradas dinámicas de destrucción y reconfiguración de las calificaciones, lo que se relaciona, entre otros procesos y condiciones, con una centralidad mayor de “los contratos y subcontratos de trabajo temporario y de medio tiempo” (Harvey, [1990] 2017, p. 173).

Las descripciones anteriormente referidas no se encuentran sólo en las obras citadas. Uno de los autores que coincide con varias de estas ideas es Richard Sennett, quien en algunos de sus textos más importantes ha dado cuenta del modo en que han afectado y han sido interiorizadas por los individuos las condiciones flexibles y la ausencia de sustento institucional en las últimas décadas. En este sentido este artículo se propone analizar las contribuciones de la obra de este último autor que podrían ser relevantes para el examen del trabajo periodístico en el “nuevo capitalismo”. Se defiende como argumento que las propuestas del autor permitirían entender que: a) los cambios en el ámbito laboral periodístico coinciden con transformaciones amplias en otros entornos en términos de flexibilización, reconfiguraciones

² En este punto habría que aclarar que las ideas de los autores citados no son completamente equiparables. Scott Lash ([1994] 2008; [2002] 2005), por ejemplo, ha establecido críticas en torno a la teoría de la modernización reflexiva (relacionada con el concepto de sociedad de riesgo) como la propone Ulrich Beck y ha dicho que esta sólo podría adquirir un “poder crítico” en la medida en que “se interpreta radicalmente a contrapelo” (Lash, [1994] 2008, p. 138). Las divergencias y convergencias entre las consideraciones de estos autores han sido registradas en la literatura previa (Beck, Giddens y Lash, [1994] 2008).

³ También Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim ([2001] 2003, p. 40) aluden a una “biografía de la cuerda floja”, una situación de peligro permanente en parte abierta y en parte oculta”.

temporales, abandonos de la periferia y exaltación de la autogestión, b) las transformaciones en el ámbito periodístico promueven consecuencias como la corrosión del carácter, el aumento de la ansiedad y varios déficits en los entornos laborales (como pueden ser la baja lealtad a las instituciones, la disminución de la confianza y el debilitamiento del conocimiento institucional), y c) existen posibilidades de conformación de una cultura alternativa, amparada en el relato, la utilidad y el espíritu artesanal como valores y la potenciación del respeto.

La mirada a las propuestas de Richard Sennett se hace especialmente pertinente de cara al ámbito de estudio sobre periodismo pues permitiría, por un lado, destacar la no excepcionalidad de muchos de los procesos que atraviesan las dinámicas laborales vinculadas a la producción informativa. Al mismo tiempo, se introduce en el debate en torno a la necesidad de recurrir a nuevos referentes con propuestas profundas y complejas de cara a la comprensión de los procesos comunicativos, específicamente las dinámicas periodísticas.

El texto se detiene en una primera sección en la referencia a la propuesta metodológica en la que se amparó, centrada en el análisis, la síntesis y la investigación bibliográfico-documental como métodos indagatorios. Posteriormente se alude a las aportaciones del autor dadas, en lo fundamental, en sus cuatro libros en torno al trabajo. En una tercera sección se atiende a rasgos del trabajo periodístico actual y su relación con varias de las ideas expuestas con anterioridad. Finalmente se exponen las conclusiones y la bibliografía examinada.

METODOLOGÍA

Desde el entendido de que el conocimiento debe ajustarse y enriquecerse de frente a las complejidades de la cambiante realidad (Rojas, 2014) lo cual coincide con la propuesta bachelardiana de “poner la cultura científica en estado de movilización permanente” (Bachelard, 2019, p. 21), se parte en esta indagación de una mirada a las aportaciones de un sociólogo relevante como Richard Sennett para comprender las condiciones en las que se desarrolla el trabajo periodístico actual.

Como métodos fundamentales, en tanto “procedimientos que se aplican en las distintas etapas de la investigación” (Rojas, 2014, p. 78) se asume el análisis y la síntesis. Estos, a su vez, se han sustentado en la investigación bibliográfico-documental pues desde ella es posible la aproximación a la producción de conocimiento previa de manera coherente. En este sentido se tuvieron en cuenta varias etapas: a) recopilación del material, b) codificación y análisis de los textos, c) síntesis, redacción y corrección y d) presentación.

Tabla 1

Etapas de la investigación bibliográfico-documental

Etapas de la investigación bibliográfico-documental	Descripción de las etapas	Fechas
Recopilación del material	Refiere la ubicación, búsqueda y acopio del material bibliográfico por analizar	Noviembre de 2023- mayo de 2025
Codificación y análisis de los textos	Refiere la delimitación de las consideraciones expuestas por los autores en torno al tema central de la investigación	Diciembre de 2023- mayo de 2025
Síntesis, redacción y corrección	Refiere la sistematización de la información examinada, la construcción del texto a partir de esta sistematización y el proceso de edición previo a su presentación	Agosto de 2024- mayo de 2025
Presentación	Refiere la puesta en público del texto que resulte del proceso indagatorio	Julio de 2025

Fueron examinados los siguientes tipos de materiales siguiendo los criterios de relevancia y pertinencia:

- Textos relevantes del autor sobre la categoría de trabajo. Esencialmente los cuatro libros que remiten a un análisis de este ámbito: *The Hidden Injuries of Class* (resultado de su colaboración con Jonathan Cobb) ([1972] 1977); *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales en el nuevo capitalismo* ([1998] 2022); *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de igualdad* (2003); y *La cultura del nuevo capitalismo* ([2006] 2019).
- Textos complementarios que permiten enmarcar en un contexto discursivo específico la obra de Richard Sennett y organizar metodológicamente la investigación, así como otros trabajos del propio autor; el caso específico de *El artesano* ([2008] 2021).
- Textos relevantes en el examen del trabajo periodístico actual.

Los aspectos a las cuales se atendieron en el análisis de cada uno de los textos fueron:

- Referencias a rasgos generales del “nuevo capitalismo”.
- Referencias a las consecuencias de las dinámicas asociadas al “nuevo capitalismo”.
- Referencias a la conformación de una cultura alternativa en el “nuevo capitalismo”.
- Referencias a las tipicidades del trabajo periodístico en la actualidad.

RESULTADOS

3. Aportes de Richard Sennett en torno al trabajo en el “nuevo capitalismo”

La obra de Richard Sennett, quien nació en Chicago en 1943, se inscribe dentro de la corriente pragmatista.⁴ Dentro de ella se han abordado temáticas como las afectaciones en la autoridad y la cooperación en las sociedades actuales, las reconfiguraciones en el mundo del trabajo, la constitución de los lazos

sociales en las ciudades y las consecuencias sociales del neoliberalismo, etcétera. Sobre sus textos se ha dicho que asumen múltiples perspectivas y, entre otras, parten de matrices sociológicas, antropológicas y filosóficas (Cortázar, 2017).

Es coautor de *Nineteenth century cities: essays in the new urban history* (1969) y autor de *Families against the city* (1970); *The uses of disorder: personal identity and city life* (1970); *The fall of public man* (1977); *The conscience of the eye: the design and social life of cities* (1991); y *Flesh and stone: the body and the city in western civilization* (1994). Sus cuatro libros dedicados al trabajo, de especial relevancia para este artículo, son: *The hidden injuries of class* (resultado de su colaboración con Jonathan Cobb) (1972); *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism* (1998); *Respect in a world of inequality* (2003) y *The culture of the new capitalism* (2006). Dentro de un amplio proyecto sobre el homo faber se inscriben otros tres libros: *The craftsman* (2008); *Together. The rituals, pleasures, and politics of cooperation* (2012); y *Building and Dwelling: Ethics for the City* (2018).

3.1. Rasgos generales del “nuevo capitalismo”: flexibilización, reconfiguraciones temporales, abandonos de la periferia y exaltación de la autogestión

Es notable en la obra del autor la referencia al modo en que se configura el “nuevo capitalismo”. Según ha señalado, este se encuentra definido por la flexibilización de las instituciones (Sennett, 1997 como se citó en Muñoz, 2014, p. 270), las reconfiguraciones temporales, el abandono de las periferias, la exaltación de la autogestión, entre otros rasgos.

Cuando a finales de la década del sesenta fueron entrevistadas familias blancas de clase obrera en Boston, pertenecientes a la segunda o la tercera generación de migrantes de la ciudad (lo que permitió la elaboración del libro entre Richard Sennett y Jonathan Cobb titulado *The Hidden Injuries of Class*) (Sennett y Cobb, [1972] 1977)⁵ se mostró que “lejos

⁴ Ha referido en este sentido que “el pragmatismo ha tratado de unir la filosofía a las prácticas concretas de las artes y las ciencias, a la economía política y a la religión; su carácter distintivo es la búsqueda de problemas filosóficos insertos en la vida cotidiana” (Sennett, [2008] 2021, p. 26).

⁵ El libro intenta responder preguntas sobre determinados trabajadores en Estados Unidos: ¿por qué consideran que su dignidad está en juego? ¿por qué se toman tan en serio su posición de clase? ¿por qué tienen sentimientos de vulnerabilidad? (Sennett y Cobb, [1972] 1977).

de estar oprimida por la burocracia, esa gente hundía sus raíces en sólidas realidades institucionales” (Sennett, [2006] 2019, p. 13). Se refirió también que varios de los problemas de los trabajadores resultan de una sociedad desigual, pero en la cual se consideran permeables los límites entre los grupos a partir del ejercicio de una capacidad personal distintiva (Sennett y Cobb, [1972] 1977).

Richard Sennett alude en este sentido a la existencia, en cierta etapa del capitalismo, de una estructura burocrática que racionalizaba el uso del tiempo y permitía a los sujetos organizarse. Los sujetos podían organizar su propio relato en el que se acumulaba la experiencia psíquica y material. Se configuraba la vida como narración lineal. Logro tras logro los sujetos podían sentir que se convertían en actores de sus vidas, lo cual “proporcionaba una sensación de respeto por su propia persona” (Sennett, [1998] 2022, p. 10).

Sin embargo, el signo más evidente del cambio en el ámbito del trabajo en el “nuevo capitalismo” se materializa en el lema “nada a largo plazo”. Hay un cuestionamiento y debilitamiento de la carrera que avanza paso a paso y en un solo lugar (Sennett, [1998] 2022). Al mismo tiempo que sucede esto las empresas operan cada vez con más frecuencia con la subcontratación de dinámicas que se daban antes en su interior y la conformación de contratos circunstanciales.

A su vez, “las empresas han intentado eliminar capas enteras de burocracia para convertirse en organizaciones más horizontales y flexibles. En lugar de organizaciones con estructura piramidal, la dirección de empresas prefiere ahora concebir las organizaciones como redes” (Sennett, [1998] 2022, pp. 21- 22). Ello implica una mayor ligereza y posibilidades de redefinición en su interior, lo que puede traer que ascensos y despidos tiendan “a no estar estipulados en normas claras y fijas, como tampoco están rígidamente definidas las tareas: la red redefine constantemente su estructura” (Sennett, [1998] 2022, p. 22).

Por otro lado, en torno a la flexibilidad laboral Sennett ([1998] 2022) señala que opera

sobre las rigideces de la burocracia y las rutinas, y se vincula a la demanda de agilidad en el trabajo, la apertura al cambio, y al riesgo, así como al reclamo de distanciamiento de los reglamentos y formalidades. Para este autor

poner el acento en la flexibilidad cambia el significado mismo del trabajo, y con ello las palabras que usamos para hablar del trabajo. ‘Carrera’, por ejemplo, es un término cuyo significado original en inglés era camino para carruajes; aplicado posteriormente al trabajo, designa el canal por donde se encauzan las actividades profesionales de toda una vida. El capitalismo flexible ha bloqueado el camino recto de la carrera, desviando a los empleados, repentinamente, de un tipo de trabajo a otro. En el inglés del siglo XIV, la palabra Job (trabajo, empleo) designaba un pedazo o fragmento de algo que podía acarrear. Hoy, la flexibilidad le devuelve ese sentido desconocido, pues a lo largo de su vida la gente hace fragmentos de trabajo (Sennett, [1998] 2022, p. 9).

Un aspecto a destacar entre las consideraciones del autor tiene que ver con el modo en que refiere el abandono de la periferia en la compañía flexible. Desde su punto de vista, en la periferia los sujetos se encuentran solos en las dinámicas laborales sin las suficientes interacciones hacia arriba o abajo. “Ante el centro, quienes están en la periferia sólo responden por los resultados” (Sennett, [2006] 2019, p. 51). Ello se relaciona con un rasgo importante del “nuevo capitalismo” que es la exaltación de la autogestión, lo cual no tiene un basamento inocente: “la empresa necesita no tener que seguir pensado en términos críticos acerca de sus responsabilidades respecto de quienes están bajo su control” (Sennett, [2006] 2019, p. 56).

Si tuvieran que sintetizarse rasgos generales del sistema de poder que atraviesa el contexto descrito, podrían referirse, a juicio de Sennett ([1998] 2022), tres aspectos: la reinención discontinua de las instituciones, la especialización flexible de la producción, y la concentración sin centralización del poder.

3.2. Consecuencias del “nuevo capitalismo”: corrosión del carácter, ansiedad y déficits en los entornos laborales

Como se ha visto, el ámbito del trabajo se ha transformado considerablemente. Sin embargo, a juicio de Sennett ([2006] 2019) si bien las instituciones y una serie de condiciones y procesos se han modificado, estos cambios no implican necesariamente una liberación de los sujetos, más bien inciden negativamente sobre ellos.

Desde el punto de vista del autor el nuevo entorno laboral impacta en el carácter. Este puede ser entendido como el aspecto duradero de la experiencia emocional de los sujetos, el cual se expresa, a su vez, en el compromiso con los otros, y en la búsqueda del cumplimiento con las metas a largo plazo a través de la postergación de las gratificaciones. El carácter tiene que ver también, según el autor, “con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados” (Sennett, [1998] 2022, p. 10). A juicio de Sennett (2003) de tres formas configura la sociedad el carácter: 1) el desarrollo personal, 2) el cuidado de uno mismo y 3) la retribución a los otros. La primera remite al desarrollo de capacidades por parte de los sujetos, la segunda a la regulación de placeres y dolores personales, así como a la autonomía individual y autosuficiencia, y la tercera alude a la contribución a la comunidad.

En el “nuevo capitalismo”, “las cualidades del buen trabajo no son las cualidades del buen carácter” (Sennett, [1998] 2022, p. 20). Como consecuencias de la flexibilidad en el “nuevo capitalismo” se han señalado: a) la identidad laboral débil, b) la ansiedad trivial y cotidiana, c) la pérdida de relevancia del pasado y la experiencia, d) la crisis de una narrativa propia y e) la afectación de la ética del trabajo (Sennett [1998] 2022). Estas consecuencias dan cuenta de una estructura de carácter constantemente en recuperación. En este sentido pueden destacarse tres desafíos a los que deben hacer frente los sujetos en el mundo laboral actual: 1) el desafío temporal de manejar las relaciones a corto plazo y a uno mismo en los desplazamientos de una tarea a otra; 2) el desafío del desarrollo del talento, que remite a la posibilidad

de potenciar nuevas capacidades en la medida en que cambian las demandas de una realidad en la que muchas habilidades son de corta vida; y 3) el desafío de la asunción de la renuncia, que remite a la posibilidad de desprenderse del pasado (Sennett, [2006] 2019).

Para Sennett ([1998] 2022) el “nada a largo plazo” afecta la confianza, la lealtad y el compromiso recíproco. En este sentido ha señalado que “si una organización, sea vieja o nueva, opera como una estructura de red flexible más que con una rígida estructura de mando en la cumbre, la red también puede debilitar los vínculos sociales” (Sennett, [1998] 2022, p. 23). Ello se relaciona con una presumible utilidad mayor entre las formas fugaces de asociación y la pérdida de la condición de convincentes de los lazos sociales sólidos amparados en la lealtad, según apunta a partir de lo referido por otro autor. Por otro lado, refiere que el

conflicto entre familia y trabajo plantea algunas cuestiones sobre la experiencia de la vida adulta en sí. ¿Cómo pueden concebirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo sostener relaciones sociales duraderas? ¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro. Si pudiera establecer el dilema de Rico [una de las personas a las que alude en su texto] en términos más amplios, diría que el capitalismo a corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible (Sennett, [1998] 2022, p. 25).

Al mismo tiempo, la flexibilidad en el “nuevo capitalismo” genera ansiedad. Ello, según Sennett ([1998] 2022), es completamente natural.

La gente no sabe qué le reportarán los riesgos asumidos ni qué caminos seguir. En

el pasado, quitarle la connotación maldita a la expresión ‘sistema capitalista’ dio lugar a muchas circunlocuciones como sistema de ‘libre empresa’ o de ‘empresa privada’. En la actualidad, el término flexibilidad se usa para suavizar la opresión que ejerce el capitalismo. Al atacar la burocracia rígida y hacer hincapié en el riesgo se afirma que la flexibilidad da a la gente más libertad para moldear su vida. De hecho, más que abolir las reglas del pasado, el nuevo orden implanta nuevos controles, pero éstos tampoco son fáciles de comprender. El nuevo capitalismo es, con frecuencia, un régimen de poder ilegible (Sennett, [1998] 2022, pp. 9-10).

A juicio de Sennett ([2006] 2019) en las empresas piramidales el fracaso de sus integrantes se basaba en el temor pues las condiciones del desempeño se encontraban bien definidas. En las condiciones actuales de las empresas flexibles se genera, sobre todo, ansiedad ante la indeterminación de las pautas. Por otro lado, según el autor, los sujetos se encuentran demasiado intranquilos ante la inestabilidad laboral. En este contexto de cambios se generan tres déficits en los entornos laborales. Estos déficits son: la baja lealtad a las instituciones, la disminución de la confianza informal entre los trabajadores y el debilitamiento del conocimiento institucional (Sennett [2006] 2019).

3.3. Hacia la conformación de una cultura diferente: relato, utilidad y espíritu artesanal como valores, y potenciación del respeto

Para Sennett ([2006] 2019, p. 156), la persona necesita “un punto mental y emocional firme donde echar el ancla; necesita valores con los que sopesar si los cambios en el trabajo, el privilegio y el poder son cambios que valgan la pena. En resumen, necesita una cultura”. Esta cultura podría estar conformada, desde su punto de vista, por tres valores: el relato, la utilidad y el espíritu artesanal.

Con el primero de los valores alude a la pertinencia de asumir, para la configuración de la vida personal, un “movimiento narrativo, lo que, en

términos más simples, significa la conexión de los acontecimientos y la acumulación de la experiencia a lo largo del tiempo” (Sennett, [2006] 2019, pp. 156-157). Ello es valorado como alternativa a lo que sucede con frecuencia en el nuevo contexto: las personas sucumben ante “la sensación de no tener capacidad narrativa; es decir, de carecer de capacidad para interpretar lo que le sucede” (Sennett, [2006] 2019, pp. 160).

El término “utilidad”, remite, según su criterio, a la legitimidad, “más que de hacer un buen trabajo en el ámbito privado, se trata de ser públicamente reconocido” (Sennett, [2006] 2019, pp. 162). Después refiere que es necesario aceptar al sentimiento de utilidad como bien público para que pueda operarse sobre la angustia y el temor a la inutilidad generados por los sectores más dinámicos de la economía. En este punto alude al modo de operar desde la política sobre el reconocimiento de sectores laborales. De esta forma, dice:

la exploración de nuevas maneras de reconocimiento de la utilidad de las personas tiene que ser más inclusiva. La utilidad en sí misma es más que un intercambio utilitario. Es una declaración simbólica que importa más cuando la confiere la política, capaz de alcanzar incluso al más modesto trabajador de los servicios públicos, pero que no alcanza al ámbito doméstico (Sennett, [2006] 2019, pp. 164-165).

Por último, la alusión al espíritu artesanal remite al interés de hacer algo bien por el simple placer que esto produce; da cuenta de la búsqueda del logro de la calidad (Sennett, [2008] 2021). Sin embargo, a juicio de Sennett ([2006] 2019, p. 165) el nuevo orden no propicia esa posibilidad. “El nuevo mundo del trabajo es demasiado móvil para que el deseo de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien eche raíces en la experiencia de una persona a lo largo de años y de décadas” (Sennett, [2006] 2019, p. 165). El espíritu artesanal podría propiciar, no obstante, el compromiso. Desde el punto de vista del autor “la gente sólo puede afirmarse en la vida tratando de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo

bien” (Sennett, [2006] 2019, p. 167). Y deja abierta la puerta a una posibilidad futura de transformación del nuevo orden: “tal vez la rebelión contra esta cultura debilitada constituya nuestra próxima nueva página de la historia” (Sennett, [2006] 2019, p. 167).

El autor ha brindado gran atención a la potenciación del respeto, en tanto comportamiento expresivo construido en intercambios rituales desde el que las personas se pueden volver hacia afuera. Ha dicho en este sentido:

he considerado el acto de volverse hacia afuera como encarnación de una condición tanto del carácter como del entendimiento, una nueva relación con otras personas y también con símbolos compartidos como los contenidos en una religión. Para que se dé este giro, tiene que ocurrir algo muy dentro del individuo. ‘Volverse hacia afuera’ significa que el prisionero es él mismo reformador antes que objeto pasivo de reforma; simplemente es imposible prescribirle otro conjunto mejor de prácticas sociales (Sennett, 2003, p. 243).

Desde su punto de vista es posible dotar de claridad las alternativas ante las condiciones actuales cuando se atiende a las desigualdades operantes sobre los códigos modernos del respeto: “hacer algo por sí mismo, cuidar de sí mismo y ayudar a los demás” (Sennett, 2003, p. 263). A su entender, un camino es honrar “la diferenciación de logros prácticos más que privilegiando el talento potencial; admitiendo las justas reivindicaciones de la dependencia adulta y permitiendo a la gente participar más activamente en las circunstancias de su propio cuidado” (Sennett, 2003, p. 263).

4. El trabajo periodístico hoy: reconfiguración de los entornos laborales, sus consecuencias y posibilidades de una cultura alternativa

La referencia al modo en que se ha reconfigurado el trabajo periodístico es cada vez más frecuente en los textos que abordan este ámbito laboral. En varios textos se ha atendido a cómo se han manifestado los procesos de flexibilización de las

dinámicas laborales (Deuze y Witschge, 2018; Deuze y Prenger, 2018; Deuze, 2014; Edstrom y Ladendorf, 2012; Örnebring, 2009), a la precarización del trabajo (Rick y Hanitzsch, 2024; *Rodelo, Minor y Rivera*, 2024; Gutiérrez-Cuesta; Vink y Cantalapiedra, 2022; Deuze y Prenger, 2018; Örnebring, 2018; Gollmitzer, 2014; *Morini, Carls y Armano*, 2014), a la diversidad en el ejercicio profesional con la proliferación creciente de empleos atípicos (Deuze y Prenger, 2018; Örnebring y Ferrer, 2016; Gollmitzer, 2014; Edstrom y Ladendorf, 2012; Örnebring, 2009), al mismo tiempo que se han destacado los puntos de contacto como las distinciones entre estos procesos que, aunque relacionados, no remiten siempre exactamente a lo mismo (Rick y Hanitzsch, 2024).

Para algunos autores la flexibilidad en el trabajo tiene que ver con las posibilidades que ofrece la tecnología lo cual remite a la multisitualidad de la producción periodística y a la demanda de competencias transversales para el ejercicio de la profesión, así como a procesos de aceleración del ejercicio periodístico (Deuze y Prenger, 2018). Ello, a su vez, se relaciona con la desestabilización que sienten los profesionales y sus experiencias de precariedad y fragmentación (Deuze y Prenger, 2018). En una identificación de componentes principales que inciden en la conformación de nuevos medios de comunicación se han señalado: colapso, hibridez, posibilidades de uso, poder, flexibilidad, precariedad, emprendimiento, agencia y afecto (Deuze y Prenger, 2018).

Se han identificado, además, diferentes formas de flexibilidad en los medios de comunicación. Se ha hablado de una flexibilidad numérica (para atender a la creatividad en el uso de la plantilla, a la posibilidad de desaparición incluso de puestos de tiempo completo al interior de los medios y de traslado de los puestos de trabajo de un país a otro, entre otras dinámicas), una flexibilidad funcional (para dar cuenta de un centro compuesto por empleados polivalentes y una periferia compuesta por profesionales autónomos), una flexibilidad temporal (para dar cuenta de diversos tipos de horarios y enfatizar en la ausencia de horarios confiables y organizados) y una flexibilidad financiera (para aludir a sistemas de recompensas desiguales) (Deuze y Prenger, 2018).

Este tipo de análisis coincide perfectamente con lo planteado en la obra de Sennett ([1998] 2022) en torno al concepto de flexibilidad en distintos ámbitos laborales y las demandas en torno a la agilidad en el trabajo, la apertura al riesgo y el distanciamiento de los reglamentos y formalidades. Para este autor la condición circunstancial de los procesos laborales viene a ser central en el “nuevo capitalismo”. La literatura anterior sobre periodismo ha referido en este sentido que la flexibilidad aporta el presentismo asociado a la limitación de la preocupación por el trabajo propio, de la comprensión de su densidad histórica y de la anticipación de futuros posibles (Deuze y Prenger, 2018).

En relación con ello puede hablarse, a juicio de Sennett ([2006] 2019), del abandono de la periferia ante el distanciamiento de los sujetos en sus dinámicas laborales: no poseen las suficientes interacciones hacia arriba y hacia abajo. Para los que se encuentran en el centro, los que se ubican en la periferia sólo responden por los resultados laborales (Sennett, [2006] 2019). Esto, a su vez, tiene un vínculo con la exaltación de la autogestión en el “nuevo capitalismo”, lo que libra a la empresa de la responsabilidad de ocuparse de sus trabajadores. Se realizan demandas en el ámbito de los medios de autorregulación, autorrealización y autoorganización (Morini et al., 2014).

En este contexto puede referirse un aumento de la precariedad que es resultado de las transformaciones en el modo de producción y regulación, así como de la disminución de las protecciones laborales. Ello da cuenta de una percepción creciente de riesgos y desestabilización (Rodelo et al., 2024). Se ha hablado, entre otros procesos, de dinámicas socioeconómicas y en el ámbito tecnológico con un impacto considerable en la industria mediática: cierre de medios, reconversión digital, y despidos masivos (Rodelo et al., 2024). En el caso iberoamericano, por ejemplo, se ha señalado también que las condiciones de empleabilidad de los periodistas “han girado hacia una mayor flexibilidad y una menor estabilidad” (Blanco-Herrero, Oller y Arcila, 2020, p. 13), lo que se relaciona con el aumento del pluriempleo (trabajando para diversos medios o en labores ajenas a la profesión),

la disminución de los contratos a tiempo completo, y el aumento de los contratos a tiempo parcial (Blanco-Herrero et al., 2020).

La precariedad implica también el desplazamiento de las responsabilidades a los actores sociales y el incremento de la inseguridad atribuida a las elecciones individuales; se ha dicho en este sentido que la esperanza de un futuro mejor se basa en la capacidad de aprendizaje y menos en perspectivas específicas de desarrollo profesional (Morini et al., 2014). La literatura anterior ha referido, además, que la precariedad se asocia en el trabajo en los medios de comunicación con el poco o ningún control sobre el entorno laboral y la carrera profesional,⁶ lo cual se hace especialmente intenso en el trabajo con proyectos a corto plazo organizados con frecuencia a través de plataformas online (Deuze y Prenger, 2018). Es este un estilo de trabajo que exige la autopromoción constante de los profesionales (Deuze y Prenger, 2018). El trabajo como periodistas freelance, por ejemplo, implica una orientación amparada en proyectos que coincide con una tendencia en los mercados laborales occidentales y remite a la transferencia de las decisiones y los cambios a ellas asociadas, de las organizaciones a los individuos (Edstrom y Ladendorf, 2012).

Por otro lado, si se entiende el carácter, a tono con las propuestas de Sennett ([1998] 2022) como un aspecto duradero de la experiencia emocional de los sujetos lo cual tiene una expresión en el compromiso con los demás y en la postergación de las gratificaciones pero, al mismo tiempo, se comprende que la flexibilidad en el “nuevo capitalismo” ha promovido una identidad laboral débil, una ansiedad trivial y cotidiana, la pérdida de relevancia del pasado y la experiencia, la crisis de una narrativa propia y la afectación de la ética del trabajo (Sennett [1998] 2022), es posible entender ciertas tendencias en el ejercicio profesional periodístico en concordancia con lo que sucede en otros ámbitos laborales. A juicio del autor podemos hablar de un carácter en constante recuperación que tiene como desafíos el del establecimiento de relaciones a corto plazo y la inconsistencia en el desarrollo de tareas; el del desarrollo del talento ante los retos sistemáticos y

⁶ En una investigación situada en el contexto mexicano, por ejemplo, se ha referido que el déficit en el control del trabajo por periodistas de la generación Y, al mismo tiempo que unas posibilidades mayores de movimiento al interior del mercado laboral inciden en la conformación del periodismo como trabajo temporal en determinados estados del país (Reyna, 2017).

la existencia de habilidades de corta vida; y el de la asunción de la renuncia ante la necesidad de desprenderse del pasado (Sennett, [2006] 2019).

En los textos que se han detenido en las características del trabajo periodístico en el “nuevo capitalismo” se ha hecho referencia a sentimientos de desilusión, a una reconfiguración de la creatividad ante la resolución coyuntural de determinadas tareas en función de unos objetivos y plazos específicos (Morini et al., 2014), a la enorme cantidad de trabajo emocional que lleva el manejo del rechazo, el estrés y la inconsistencia (Rick y Hanitzsch, 2024; Deuze y Prenger, 2018), así como al desarrollo frustrado y sentimientos de impotencia entre los profesionales de los medios (Hesmondhalgh y Baker, 2011 en Deuze y Prenger, 2018). Ante las transformaciones en los entornos laborales las capacidades plenas de los sujetos no consiguen aprovecharse por completo y comienzan a jugar centralidad la adecuación a la disciplina laboral y la reducción de los costes laborales (Morini et al., 2014), el triunfo se mide, entonces, por la posibilidad de mantenerse en la ocupación (Storey et al., 2005 como se citó en Örnebring, 2009). El entorno laboral descrito puede generar déficits como los referidos por Sennett ([2006] 2019): baja lealtad a las instituciones, disminución de la confianza entre los trabajadores y debilitamiento del conocimiento institucional.

No obstante, a juicio de Sennett ([2006] 2019) es posible conformar una cultura diferente como alternativa a este orden. En ella se podría reivindicar la centralidad del relato personal y la utilidad del trabajo, así como enfatizar en el espíritu artesanal en tanto valor centrado en el placer de operar correctamente (Sennett, [2006] 2019). Al mismo tiempo, podría hablarse de la potenciación del respeto (Sennett, [2006] 2019). A todo ello habría que agregar la pertinencia de dotar de relevancia la posibilidad de concertación y acción colectiva ante el nuevo orden de cosas. Los periodistas suelen ver los problemas de la precariedad como una cuestión de responsabilidad individual, sin embargo, tal vez se haga pertinente que opere un desplazamiento cultural en donde el enfrentamiento a las condiciones laborales precarias constituya el centro de las preocupaciones y acciones colectivas

(Örnebring, 2018). Podría decirse en este sentido que es en las dinámicas comunitarias y colaborativas en donde se pueden generar procesos que empoderen a los profesionales de los medios (Deuze, 2014). Se hace pertinente

poner en marcha estrategias para reemplazar nociones que normalizan la precariedad en el empleo periodístico (por ejemplo, los salarios bajos, la obligación de estar disponible 24/7 o los contratos temporales) por ideas que sean congruentes con la exigencia de empleo decente (es decir, con salarios dignos, estabilidad, protección social y poder de negociación para las y los trabajadores de los medios) (Rodelo et al., 2024, p.13).

■ CONCLUSIONES

La obra de Richard Sennett en torno al trabajo propone una reflexión que podría ser de especial relevancia para los estudios de periodismo aun cuando la alusión a este ámbito no sea el centro de sus aportaciones. De hecho, sus textos han sido citados antes para situar el análisis en este entorno laboral (Edstrom y Ladendorf, 2012). A partir de sus trabajos podría señalarse que:

a) los cambios en el ámbito laboral periodístico coinciden con transformaciones amplias en otros campos en términos de flexibilización, reconfiguraciones temporales, abandonos de la periferia y exaltación de la autogestión. La literatura anterior ha señalado en este sentido que las transformaciones que afectan las prácticas laborales en el periodismo se incluyen dentro de tendencias que no sólo se vinculan al entorno de los medios (Örnebring, 2009). Se ha dicho que la condición despótica del énfasis en la creatividad y la flexibilidad son procesos que atraviesan el trabajo cognitivo en el biocapitalismo actual (Virno, 2002 como se citó en Morini et al., 2014).

b) las transformaciones en el ámbito periodístico promueven consecuencias como la corrosión del carácter, el aumento de la ansiedad y varios déficits en los entornos laborales. Se ha referido que se generan nuevas formas de interiorización de las condiciones laborales en el periodismo asociadas a la intensificación del control del trabajo, y las exigencias de autocontrol y de disponibilidad ilimitada (Morini et al., 2014). Si se asumen las propuestas de Sennett ([2006] 2019) podría hablarse también de un carácter en constante recuperación por el establecimiento de relaciones a corto plazo, el desarrollo inconsistente de tareas, el desarrollo de habilidades de corta vida y la renuncia a la historia personal que exigen las condiciones laborales en el periodismo de hoy. La baja lealtad a las instituciones, la disminución de la confianza entre los trabajadores y el debilitamiento del conocimiento institucional (Sennett, [2006] 2019) pueden ser también considerados como déficits en el entorno laboral periodístico.

c) existen posibilidades de conformación de una cultura alternativa, amparada en el relato, la utilidad y el espíritu artesanal como valores, y la potenciación del respeto. Podría decirse que las propuestas de Richard Sennett ([2006] 2019) sugieren un camino diferente en el que se defiende la construcción del relato propio, se parta del reconocimiento de la utilidad de determinados actores y se potencie el espíritu artesanal, a lo que se suma el reclamo de incentivar el respeto en medio de un contexto desigual como el que se vive hoy. A ello podría agregarse la defensa de un desplazamiento cultural en el que se ubique a la concertación y la acción colectiva como vía pertinente para el enfrentamiento a los problemas laborales ante las condiciones actuales del ámbito de producción informativa.

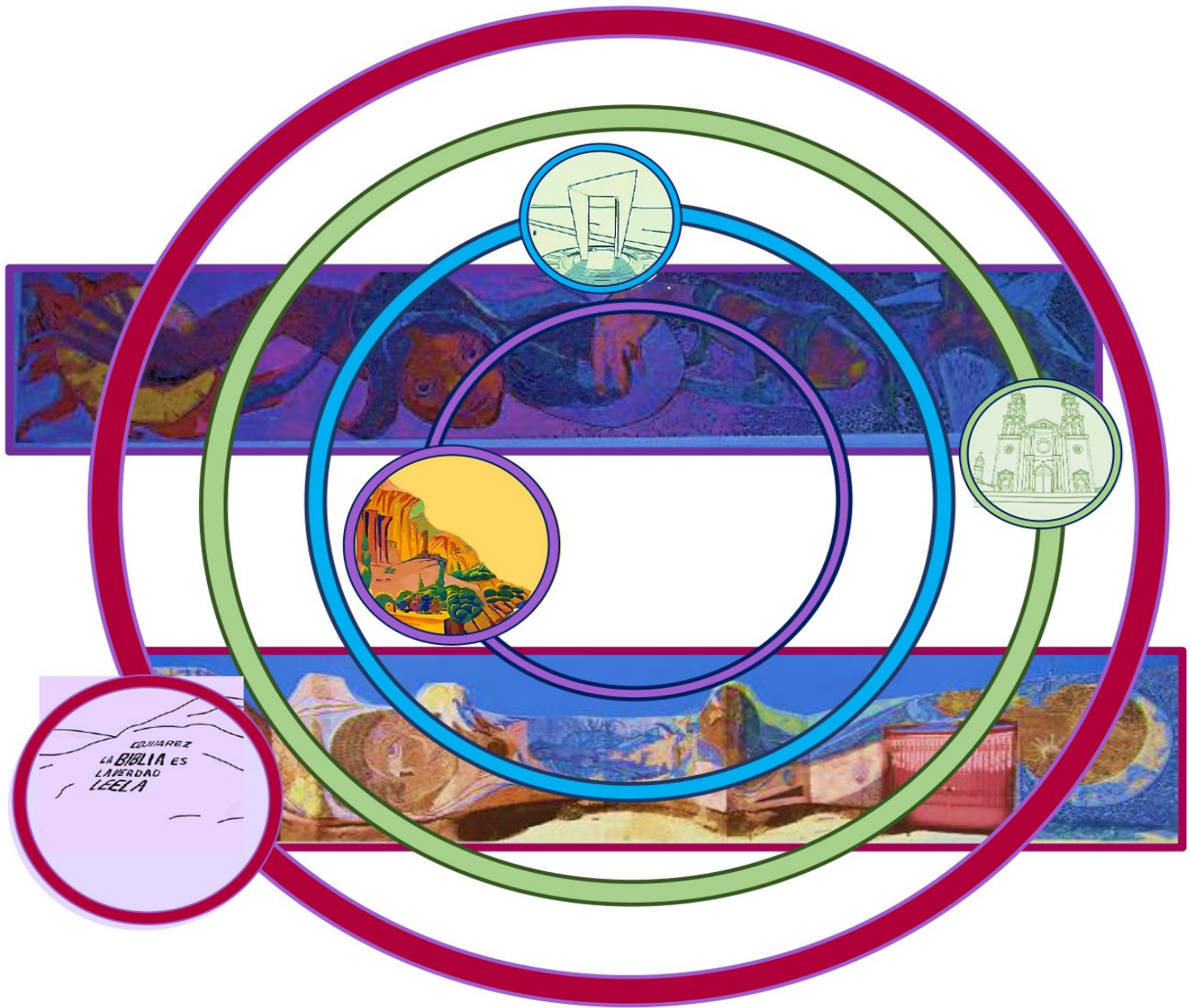
BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G. (2019). *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2022). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). La individualización. *El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós.
- Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. (2008). Réplicas y críticas. En Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. (Eds.). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 209-255). Alianza Universidad.
- Beck, U. (2008). La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva. En Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. (Eds.). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 13-73). Alianza Universidad.
- Beck, U. (2009). *La sociedad de riesgo global*. Siglo XXI.
- Beck, U. (2019). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós.
- Blanco-Herrero, D.; Oller, M. y Arcila, C. (2020). Las condiciones laborales de los periodistas iberoamericanos. Diferencias temporales y geográficas en Brasil, México, Chile, España y Portugal. *Comunicación y Sociedad*, e7636. <https://doi.org/10.32870/cys.v2020.7636>.
- Cortázar, F. J. (2017). Richard Sennett: la ciudad, el trabajo y el individuo. En Ramírez, J. y Morquecho, A. C. (Coord.). *Repensar los teóricos de la sociedad III* (pp. 171- 190). Universidad de Guadalajara.
- Deuze, M. (2014). Work in the Media. *Media Industries Journal*, 1(2), 1-4. <https://doi.org/10.3998/mij.15031809.0001.201>.
- Deuze, M. y Prenger, M. (2018). Introduction. En Deuze, M. y Prenger, M. (Eds.), *Making Media. Production, Practices, and Professions* (pp. 13-28). Amsterdam University Press
- Deuze, M. y Witschge, T. (2018). Beyond journalism: Theorizing the transformation of journalism. *Journalism*, 19(2) 165–181. <https://doi.org/10.1177/1464884916688550>.



- Edstrom, M. y Ladendorf, M. (2012). Freelance journalists as a flexible workforce in media industries. *Journalism Practice*, 6(5-6), 711-721. <https://doi.org/10.1080/17512786.2012.667275>.
- Giddens, A. (2009). *Sociología*. Alianza.
- Gollmitzer, M. (2014). Precariously Employed Watchdogs? *Journalism Practice*, 8(6), 826-841. <https://doi.org/10.1080/17512786.2014.882061>.
- Gutiérrez-Cuesta, J. J.; Vink, N. y Cantalapiedra, M. J. (2022). La precariedad, obstáculo para la calidad periodística: estudio de caso. *Doxa Comunicación*, 35, 113-125.
- Harvey, D. (2017). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Lash S. (2003). Individualización a la manera no lineal. En U. Beck, E. y Beck-Gernsheim. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* (pp. 9-18). Paidós.
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Amorrortu.
- Lash, S. (2008). La reflexividad y sus dobles: estructura, estética y comunidad. En U. Beck, A. Giddens y S. Lash (Eds.), *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (pp. 137-208). Alianza Universidad.
- Morini, C.; Carls, K. y Armano, E. (2014). Precarious Passion or Passionate Precariousness? Narratives from Co-Research in Journalism and Editing. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 45, 61-83. <https://doi.org/10.4000/rsa.1264>
- Muñoz, A. (2014). *La construcción del carácter frente a las contradicciones del nuevo capitalismo en Richard Sennett* [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat Jaume I De Castelló.
- Örnebring, H. (2009). The Two Professionalisms of Journalism: Journalism and the changing context of work. *Reuters Institute for the Study of Journalism*, 9. Working paper. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/>.
- Örnebring, H. (2017). *Newsworkers. A Comparative European Perspective*. Bloomsbury.
- Örnebring, H. (2018). Journalists Thinking About Precarity: Making Sense of the 'New Normal'. *Official Research Journal of the International Symposium on the Online Journalism*, 8(1), 109-123. <https://isoj.org/research/journalists-thinking-about-precarity-making-sense-of-the-new-normal/>
- Örnebring H. y Ferrer, R. (2016). Outsourcing Newswork. En Witschge, T.; Anderson, C. W.; Domingo, D. y Hermida, A. (Eds.) *The SAGE Handbook of Digital Journalism* (pp. 207- 221). SAGE.
- Örnebring, H., Karlsson, M., Fast, K. y Lindell, J. (2018). The Space of Journalistic Work: A Theoretical Model. *Communication Theory*, 28(4), 403-423. <https://doi.org/10.1093/ct/qty006>.
- Reyna, V. H. (2017). El periodismo como trabajo temporal. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(27), 258-268. <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/447>
- Rick, J. y Hanitzsch, T. (2024) Journalists' Perceptions of Precarity: Toward a Theoretical Model. *Journalism Studies*, 25(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2023.2293827>.
- Rodelo, F. V.; Minor, M. y Rivera, N. (2024). Precariedad en el empleo periodístico: dimensiones y factores predictores. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 01-17. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2024-223>.
- Rojas-Soriano, R. (2014). *El proceso de la investigación científica*. Trillas.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de igualdad*. Anagrama.
- Sennett, R. (2019). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2021). *El artesano*. Anagrama.
- Sennett, R. (2022). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. y Cobb, J. (1977). *The Hidden Injuries of Class*. Cambridge University Press.







Análisis semiótico de la obra mural de Mago Gándara en su casa estudio de Ciudad Juárez

Semiotic analysis of Mago Gándara's mural work in her studio home in Ciudad Juárez

Brenda Isela Cenicerros Ortiz

<https://orcid.org/0000-0002-1358-0142>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

brenda.cenicerros@uacj.mx / arq.bico@gmail.com

Laura Elena Ochoa Lozano

<https://orcid.org/0000-0002-0858-8318>

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

laura.ochoa@uacj.mx / lauochoa0105@gmail.com

Declaración de autoría

Las dos autoras contribuyeron equitativamente en todas las actividades que posibilitaron la publicación de esta investigación.

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2370>

RECIBIDO: 10/10/2024

RESUMEN

El presente artículo es resultado de un proyecto de investigación cuyo objetivo fue documentar y analizar la obra mural de gran formato creada por la artista México-americana Mago Gándara en su casa estudio de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. A través de una metodología que incluyó levantamiento fotográfico, análisis visual, identificación y clasificación de elementos iconográficos, y ejercicios de percepción con usuarios, se realizó un estudio semiótico visual de los murales. Se basa en la teoría que sustenta el análisis estético desde el método fenomenológico e iconográfico (Rodríguez 2005) que permite leer y traducir la manera en que los murales están vinculados a una dimensión afectiva. El análisis se estructuró en tres niveles: (1) análisis de la forma o descripción de elementos representativos, símbolos, significados generales y trazo primario; (2) análisis del significado del color. Se basó en la teoría del color y su aplicación en la expresión artística de Gándara; y (3) análisis de la composición o revisión de la estructura de las imágenes, los personajes, los puntos focales y las relaciones entre los elementos visuales. En aspectos de forma y expresión la artista, utiliza elementos orgánicos y de

ACEPTADO: 10/04/2025

ABSTRACT

This article is the result of a research project whose objective was to document and analyze the large format mural work created by the Mexican-American artist Mago Gándara in her studio in Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico. Through a photographic survey, visual analysis, identification and classification of iconographic elements, and perception exercises with users, a visual semiotic study of the murals was carried out. It is based on the theory that sustains the aesthetic analysis from the phenomenological and iconographic method (Rodríguez 2005) that allows reading and translating the way in which the murals are linked to an affective dimension. The analysis was structured in three levels: (1) analysis of the form or description of representative elements, symbols, general meanings and primary stroke; (2) analysis of the meaning of color. It was based on color theory and its application in Gándara's artistic expression; and (3) analysis of composition or review of the structure of the images, characters, focal points and relationships between visual elements. In aspects of form and expression, the artist uses organic elements and strong strokes that evoke emotions such as happiness, balance, union, devotion,



trazo fuerte que evocan emociones como la felicidad, equilibrio unión, devoción, compañía, cuidado, pasión y tiempo. En su obra resalta también el uso e implementación de la teoría del color, las sensaciones y armonías son objetivas, lleva una proporción y ubicación de los colores que guían la mirada de las personas que la contemplan y crean un flujo visual que se puede interpretar para entender sus mensajes. El estudio reveló que la obra de Gándara en su casa estudio se centra en temas como la creación, la maternidad, la infancia y la comunidad, descubre la relevancia de su contexto fronterizo y la identidad bicultural en su producción artística.

Palabras clave: Casa estudio, arte, mural, frontera, iconografía, Mago Gándara.

company, care, passion and time. In her work also highlights the use and implementation of color theory, the sensations and harmonies are objective, it has a proportion and location of colors that guide the gaze of the people who contemplate it and create a visual flow that can be interpreted to understand their messages. The study revealed that Gándara's work in her home studio focuses on themes such as creation, motherhood, childhood and community, discovering the relevance of her border context and bicultural identity in her artistic production.

Keywords: Study house, art, mural, border, iconography, Mago Gándara.

El arte es la manera en la que participó en el misterio de la vida, tengo los ojos y el espíritu empapados, de lo que estoy haciendo.
Mago Gándara, 2006

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se fundamenta en la premisa que la relación del arte y el territorio está vinculada con la creación del arte mural y tiene como objetivo principal presentar la documentación y análisis estético, visual, de la obra de Mago Gándara, trascendental artista. Específicamente, se centra en murales y esculturas de gran formato dejó en su casa-estudio en Ciudad Juárez. Es importante porque representa en la ciudad de El Paso, Texas, una de las fronteras que tiene mayor complejidad entre el territorio binacional entre México y Estados Unidos. Ambas ciudades conforman una línea fronteriza que recorre aproximadamente 51 kilómetros de territorio en donde se desarrollan múltiples estrategias de control y poder, así como un intercambio cultural binacional híbrido (Anzaldúa, 1987), que se da por el hecho de ser ciudades hermanas (Ceniceros Ortiz, 2019).

El arte en la frontera habla de las propias identidades de la región. En este sentido, la artista Mago Gándara es una representante importante del arte fronterizo y un referente que deja una huella fuerte en la región. Se entiende que las identidades

es un concepto múltiple y plural, permanente pero cambiante, y que implica cuatro consideraciones: 1) que exista una permanencia en el tiempo de sujeto en acción; 2) que exista una unidad o entidad con límites; 3) que exista una distinción de esta entidad con lo demás; 4) que exista un reconocimiento. Considerando, asimismo, que la par, comprendiendo que la permanencia es social en un cara e individual en la otra (Giménez, 2009, p. 12).

El estudio del arte en la región es un tema que ha despertado en los últimos años de manera más activa. Relaciona las manifestaciones de arte con una cuestión de resistencia. En la frontera se vive y se resiste porque después de todo la “resistencia es casi un hecho natural: un territorio resiste al otro, un territorio mantiene a raya al otro, cada uno cuida de lo suyo, lo intercambia y lo protege” (Ceniceros Ortiz, 2019, p. 170). Pero como se vislumbra en este estudio, resistir también es reconocer el trabajo que desde la historia se devela para enseñarnos y mostrarnos distintas capas de esas resistencias. La ciudad fronteriza se enfrenta a muchos retos¹, así que el arte puede representar un

¹ Para constatarlo, solo es necesario leer algunas de las noticias recientes de la región, dimensiones como la migración, la violencia, la política dan suficiente material argumentativo a las realidades de la frontera.

escape a la realidad, un conducto a través del cual las sociedades pueden tener un alivio a momentos adversos (Liddiard Cárdenas y Hernández Orozco, 2021).

Los estudios de murales en la frontera se han enfocado en aquellos del espacio público que aportan la discusión sobre las marcas históricas y contextuales (Chowdhury 2023). Estos análisis se enfocan en las distintas representaciones de la migración y las identidades fronterizas, sobre todo en lugares donde la línea territorial incide de manera activa². La migración es un tema intrínseco de la región, pero se representa en múltiples ángulos y perspectivas, los murales pueden presentar el tema de manera iconográfica, metafórica, a manera de protesta, etc. Como lo aprecia, Chowdhury (2023), “Experiencing a mural, thus, in a commons area is very different from encountering art in a private space, with its rules of enclosure, its practices of viewing, and its rituals of access based on the privileges accorded through race and class positions” [experimentar un mural en un área común/pública es muy diferente a encontrar arte en un espacio privado, con sus reglas de cerramiento, sus prácticas de visualización y sus rituales de acceso basados en los privilegios otorgados a través de posiciones raciales y de clase] (p. 198); sin embargo, en un espacio en donde la artista experimenta la idea de frontera como una metáfora vivida, compartida, además, une la idea de la persona migrante con la cotidianidad.

El patrimonio cultural de una artista binacional y su legado como Mago Gándara es importante dado que es referente del contexto y la historia: “As muralist Carlos Callejo (born in El Paso, but raised from age four to nine in Ciudad Juárez) puts it, murals “are not only protest or simply large paintings on walls; they are paintings binded [sic] into architecture; public art conceived in a given space; rooted in a specific human context ... the roots of murals speak about the

dignity of the people, about the struggles, the needs, and the celebrations of traditions and the dignity of our culture” [En palabras del muralista Carlos Callejo (nacido en El Paso, criado desde los cuatro a los nueve años en Juárez), los murales “no son solo protestas o simplemente grandes cuadros en las paredes; son pinturas ligadas a la arquitectura; arte público concebido en un espacio determinado; arraigados en un contexto humano específico... las raíces de los murales hablan de la dignidad de las personas, de las luchas, las necesidades y las celebraciones de las tradiciones y la dignidad de nuestra cultura”] (Juárez como se citó en Chowdhury 2023, p. 199).

Mago Gándara es, entonces, en este sentido, una de estas artistas binacionales que en el ir y venir en la frontera tendió puentes y redes que representan los lazos entre dos ciudades hermanas que resisten las complejidades que las caracterizan.

Su historia, su sueño...

Margarita Gándara Armendáriz “Mago”, nació un 8 de febrero de 1929 en la ciudad de El Paso Texas, hija de padres mexicanos migrantes³, “desde los ocho años se planteó el sueño de ser artista visual [...] quería ser como Miguel Ángel” (Estrada, 2007). Realizó estudios de arte y educación entre 1946-1949 en lo que ahora es la Universidad de Texas del Paso Texas (UTEP). Entre 1949 y 1951 realizó una estancia en la escuela de arte de Chicago y más tarde estudió la maestría en Educación artística bicultural en la Universidad de Antioch (1977 y 1978)⁴. En la década de los 70⁵ regresó a sus raíces a Ciudad Juárez Chihuahua México⁵, ciudad donde residió durante unos 37 años y donde produjo arte de manera continua. Vinculó su vida cotidiana y su comunidad en ambos lados de la frontera, hasta que tuvo que regresar permanentemente a Estados Unidos en el 2011 por cuestiones de seguridad⁶. En su ir y venir a través de la frontera, produjo 12 obras de carácter

² Muchas manifestaciones de arte en la frontera Juárez-El Paso se visualizan en las zonas de cruce internacional (Ceniceros, 2022 y 2019).

³ Sus padres se ven obligados a vivir en El Paso durante la denominada guerra Cristera, donde el padre de Mago, Don Pepe Gándara, se involucra en el movimiento social en el contrabando de armas para la causa (Vargas, 1995; Estrada 2007).

⁴ Archivos de curaduría de Casa Estudio CUI

⁵ Ambas ciudades se encuentran conurbadas y a la vez divididas por la línea fronteriza delimitada por la vera el Río Bravo y varios kilómetros del denominado “muro fronterizo”, cuya línea la cruzan tres puentes internacionales.

⁶ Entre el 2009 y 2011, Ciudad Juárez vivió una crisis de inseguridad que obligó a la artista abandonar su proyecto de vida y regresar permanentemente a El Paso donde vivió hasta su muerte en marzo de 2018.

urbano en ambas ciudades, tanto murales como esculturas, caracterizadas por el uso de del mosaico, lo que la convirtió en un icono regional. Actualmente, su obra es referente para muchos creadores no solo en la región de El Paso y Ciudad Juárez⁷, sino también de manera binacional (Estados Unidos-México) e internacional.

Dentro de su filosofía de vida, se destacaba el de su naturaleza de mujer y madre. En cierto modo, rompió paradigmas para la época en la que le correspondió ser artista, criar cinco hijos y dedicarse plenamente al arte, en una situación y lugar que le implicaba un reto difícil (Estrada, 2006). Ella trabajó en ambos lados de la frontera, Juárez-El Paso, y estableció dos espacios creativos: el primera, y el caso de estudio de esta investigación, Casa Estudio CUI, del lado mexicano, cerca de la Sierra de Juárez, al poniente de Ciudad Juárez. El segundo espacio fue “Altura”, de acuerdo con el nombre de la calle donde se ubica en el lado estadounidense, cerca de la montaña Franklin. En ambos espacios, realizó obras importantes, entre pinturas de caballete, escultura, hasta “milagritos”⁸ hechos a base de mosaico, técnica principal en la mayor parte de su trabajo. Realizó nueve murales y tres esculturas de gran formato, en las que aplicó una técnica novedosa en su tiempo, con vidrio y mosaico (Ochoa Lozano y Ginez, 2019).

Tres de los murales y dos de las esculturas se ubican en lo que fue su casa estudio CUI, que fue concebida como un espacio de retiro ya que fue parte de su búsqueda espiritual y de creación. En este aparte el silencio es un elemento que prevalece junto con la naturaleza y la contemplación de la esencia de la vida misma. Aquí se preguntaba acerca del sentido de la existencia, de sus orígenes, el propio ser y el arte. Mago falleció en el 2018 a los 89 años y con el correr de los meses este espacio creativo comenzó a ser valorado como memoria y legado de esta artista fronteriza. Su esencia creativa en este lugar refleja el orgullo que tenía al reencontrarse con sus orígenes, en su obra se

observan varios símbolos y signos del tiempo como algo no lineal, y temas relacionados con la cultura prehispánica, lo dual, como el día y la noche, la luz y la oscuridad, elementos universales. Su formación cristiana también le permitió inspirarse en personajes como la virgen María, el ángel guardián, la creación, la triada, la sagrada familia, San Francisco y el Credo que transforma un posicionamiento femenino, acorde con el estilo que ella decidió llevar. En este sentido, casa CUI es un espacio fronterizo (Figura 1 y 2) desde donde se visualiza el paisaje de la sierra de Juárez. Como espacio contemplativo se genera a manera de visor una ventana desde la puerta de la casa. La casa se localiza en la zona poniente de Ciudad Juárez⁹, en la colonia Libertad, caracterizada por un déficit de equipamientos culturales, en el que Mago se dedicaba completamente al arte y a compartir el conocimiento y técnicas con la comunidad, sobre todo con jóvenes e infantes, así que ese espacio representa un lugar para fomentar la cultura y educación artística.

Figura 1
El conjunto



Nota. Levantamiento arquitectónico del lugar. [Fotografías] Archivo digital de autora, Laura Ochoa, 2024.

⁷ Ciudad Juárez es una ciudad fronteriza que colinda con su ciudad hermana El Paso, Texas, frontera México-Estados Unidos (Ceniceros, 2022).

⁸ Los Milagritos son un trabajo de formato pequeño, aproximadamente entre 10 y 20 centímetros de cada lado, donde se recrea la técnica de mosaico de la artista.

⁹ La zona poniente es un asentamiento de crecimiento espontaneo sobre las faldas de la Sierra de Juárez, se caracteriza por ser una zona de escasos recursos y rezagos de equipamientos en múltiples factores sociales y económicos.

Figura 2

El rincón silencioso



Nota. Vista de la Sierra desde el porche de la casa.
[Fotografías] Archivo digital de autora, Laura Ochoa, 2024.

Para entender la concepción del conjunto construido a finales de la década de los 70 y principios de los 80 se tomó como marco de referencia dos movimientos que en cierta forma influyeron en las posturas creativas de la artista, así como en su filosofía de vida: el movimiento ambientalista y el movimiento Chicano. Respecto al primero afirmamos que las características de los espacios arquitectónicos de la casa y del paisaje se resolvieron con principios de diseño solar pasivo¹⁰ debido al interés que la artista tenía en aprender de las técnicas de la arquitectura vernácula de la región y de respetar las condiciones naturales del sitio. También por la posible influencia que pudo tener de la relación profesional que mantuvo con el arquitecto Philip Mack Caldwell, fundador de la Asociación de Energía Solar Pasiva de El Paso, Texas. En lo referente al segundo juzgamos

que durante la elaboración del mural El Señor Sol ubicado en el Centro Ambiental para el Instituto de Investigación de Energía Solar¹¹, dejó ver la postura sobre el cuidado del medio ambiente que caracterizó el modo de vivir de Mago en CUI, que sigue algunos de los principios de la permacultura¹², lo que también influye en la selección de materiales de bajo impacto ambiental, tales como, el uso del adobe y materiales reciclados tanto en los espacios arquitectónicos como en murales y esculturas.

Con sus propias palabras, Mago lo describe: “I want to build. I want to get acquainted with these hills in a personal way. I want to work as much as possible in the area, learn from the adoberos, from the quiet, and let there be born from me a new expression”. [Quiero construir. Quiero familiarizarme con estas colinas de una manera personal. Quiero trabajar lo más posible en la zona, aprender de los adoberos, de la quietud, y que nazca de mí una nueva expresión]. [...] . “I would like to create new large shapes instead of rectangles, learn to build up forms that grow from the earth, that will be part mural, part sculpture, all united with huge simplicity” [Me gustaría crear nuevas formas grandes en lugar de rectángulos, aprender a construir formas que crecen de la tierra, que serán parte mural, parte escultura, todo unido con enorme simplicidad]¹³

En otro orden de ideas, resulta oportuno apuntar que desde muy joven ella se planteó la idea de ser artista visual, admiraba el trabajo de Miguel Ángel y en su momento tuvo el referente de la escuela de arte bizantino en mosaico¹⁴. No obstante, la artista

¹⁰ La arquitectura solar pasiva forma parte de los movimientos ambientalistas de la década de los 70, producto de la crisis mundial relacionada con el proceso de industrialización y urbanización que implicaba el alto consumo energético y la pérdida de extensiones naturales y procesos de desigualdad económica y social, (Holmesen Foladori, 2002). Arquitectos como McHarg (1979), Edward Mazria (1969) y Baruch Givoni (1969), entre otros, replantean la necesidad de diseñar ciudades bajo los criterios ambientalistas y espacios habitables considerando la energía solar.

¹¹ Se ubica en el Parque Chamizal del lado americano, en su momento se diseñó como una casa muestra del uso de energía solar pasiva. En ella, Mago realizó un mural denominado Señor Sol.

¹² Movimiento ambientalista promovido en los 70 por Bill Mollison en Australia y Masanobu Fukuoka en Japón (Whitefield, 2017), que promueve el cuidado del ambiente y de las personas, asegurando la autoproducción de alimentos, el uso adecuado de los materiales y los recursos.

¹³ Hal Marcus, Junio 1977, Exhausted Triumph. Art Form Magazine of El Paso and Southwest Artist. pp. 14-16.

¹⁴ De acuerdo con Tita Orona, hija de la artista, Mago realizó un viaje a Italia para conocer directamente la obra de Miguel Ángel y algunas de los murales bizantinos.

podiera haber tenido contacto con el movimiento Chicano-Art, producto de los movimientos sociales¹⁵ que inspiraban actos de resistencia de personas de ascendencia mexicana y que se alineaba con el sentido de la identidad y cosmovisión chicanas para combatir el racismo y la segregación social¹⁶. Según Michael Capek (1996), los murales del movimiento eran de gran formato con temas relacionados con las raíces culturales de jóvenes de descendencia latina y la religiosidad. Estos murales eran la expresión de grupos y comunidades culturales que denunciaban las condiciones sociales, políticas e identidades; de igual manera, se interpreta la posible influencia de la escuela de muralistas postrevolucionarios con los temas nacionalistas y de cuestionamiento social y político como Rivera, Siqueiros y Orozco. (Soto, 2003).

De acuerdo con George Vargas (1995), en 1959 Mago, tuvo oportunidad de conocer físicamente los murales de los muralistas David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera y José Clemente Orozco de cuya experiencia le nació y tuvo la certeza de que iba a ser muralista¹⁷. Entre 1977 y 1978, Mago realizó estudios de Maestría en educación artística bicultural en la Universidad de Antioch¹⁸; por ello, se puede inferir que tuvo contacto con el movimiento artístico Chicano-Art, aunque no se involucró directamente en el movimiento social.

Tanto George Vargas como Miguel Juárez (1998) reconocen a Mago como una artista fronteriza, una artista Chicana que desarrolló su obra de manera comunitaria. Dada la singularidad de esta artista

tanto en su vida como en su obra se desarrolla el presente estudio que tiene como objetivo específico elaborar un archivo creativo de la obra de la artista en su casa estudio CUI y, con ello, contribuir con la memoria de su trabajo artístico. En este sentido, documentar y analizar los murales de Mago en este lugar es identificar el espacio como parte de un patrimonio arquitectónico y artístico que contribuye con el fortalecimiento de la memoria arquitectónica y artística de las identidades juarenses y fronterizas de la región binacional Juárez- El Paso, así como difundir el trabajo de la artista a nivel internacional.

*Y por todo eso, creo que es una chicana muy importante...
Y su legado necesita ser recordado como una heroína de
nuestra región.*

Hal Marcus, Artista visual¹⁹

METODOLOGÍA

El análisis estético de la obra de arte se realizó gracias a los métodos fenomenológico e iconográfico (Rodríguez 2005). El primero permite leer y traducir la manera en que los murales están asociados con dimensiones afectiva y espiritual de quien las contempla para pasar a ser identificados, aprendidos y comunicados. El segundo permitió identificar elementos culturales e ideológicos que estén presentes en la obra. El proceso metodológico se desarrolló con una combinación de herramientas, primero un levantamiento fotográfico en el lugar, así se logró un primer acercamiento visual a los murales y su identificación iconográfica. Después se realizaron

¹⁵ Mas tarde en la década los sesenta y setenta coincidieron con el movimiento en contra de la guerra de Vietnam, y la lucha por los derechos civiles tuvieron como escenario a la convulsionada California y en particular las ciudades de Los Ángeles y San Francisco (Rodríguez, 2001).

¹⁶ Según González, Chavoya, y Noriega (2019), se crearon varios centros donde se promovían estas actividades artísticas, entre ellos Los Ángeles, El Centro de la Cruzada para la Justicia en Denver, El Centro Cultural de Aztlán en San Antonio, Casa Aztlán en Chicago y muchos otros lugares ofrecieron una plataforma para las voces y visiones de la generación emergente de talentos artísticos del movimiento. Pocos museos, galerías o salas de teatro convencionales mostraban el trabajo de los artistas chicanos, o, para el caso, de sus antepasados mexicanoamericanos, debido al racismo de larga data, la hostilidad política y la ignorancia general. Fue así que los artistas se vieron obligados a crear sus propias instituciones en lugar de aceptar la exclusión.

¹⁷ De acuerdo a Vargas, en el verano de 1959 Mago tuvo un viaje con su esposo e hijos a la ciudad de México posiblemente en el Palacio de Bellas Artes donde se encuentran algunos de los murales de los “tres grandes” del muralismo mexicano, así también estuvo en el Hospicio Cabañas donde José Clemente Orozco realizó varios murales. “Sentada en la capilla abovedada, rodeada por la magnífica visión barroca moderna de Orozco, Mago supo por primera vez que iba a ser muralista”

¹⁸ Una universidad que se caracterizó por ser liberal, de las primeras en ser inclusiva con grupos afroamericanos y latinos (Gregorek, 2009).

¹⁹ Entrevista H. Marcus realizada el 8 de octubre del 2024. Realizada por equipo de investigación, interpretada y analizada por las autoras

fichas técnicas que permitieron la interpretación semiótica de los símbolos, signos y significados de los elementos principales de los murales. Por último, se analizan los ejercicios de percepción de la imagen de los murales a través de usuarios principales.²⁰

Para desarrollar el análisis semiótico de los murales, se desarrollaron tres tipos de fichas que se organizaron de tres niveles de análisis (Figura 3 a 5), actividad que se detalla seguidamente: (1) análisis de la forma para la descripción de elementos representativos, símbolos, significados generales y trazo primario; (2) análisis del significado del color que se enfocó en la teoría del color y su aplicación en la expresión artística de Gándara; y (3) análisis de la composición que permitió el examen de la estructura de las imágenes, los personajes, los puntos focales y las relaciones entre los elementos visuales.

El análisis semiótico de las imágenes ayuda a interpretar y leer ya que las imágenes hablan y las podemos interpretar como un texto (Biedarievá, 2015). La primera ficha recoge un análisis de forma donde se describen aquellos elementos que hablan de cómo los símbolos y signos se representan en los murales, lo anterior brinda una idea de cómo se puede interpretar la información de acuerdo con una cosmogonía específica formada por la artista; lo anterior tiene el objetivo de determinar los mensajes que se transmiten a través de su arte. La segunda ficha corresponde a un desglose de paletas de colores basado en de la teoría elemental del color (Itten, 2020)

Figura 3
El Guardian



y enfatiza en las armonías y las temperaturas de color, colorimetría, en general. Finalmente, la ficha tres consiste en el análisis de la composición, se estudian los elementos que conforman la obra destacando la estructura de las imágenes, los personajes y los puntos focales, así como la relación que guardan entre sí.

Murales

En su casa estudio, Mago realizó tres murales que, aunque tienen en común el mosaico, una técnica novedosa en su tiempo, con vidrio y mosaico que le permite tener texturas y relieves (Ochoa, Ginez, 2019). Cada uno de ellos tiene variaciones que la artista fue implementando. En ellos, se pueden observar temas de identidad cultural, íconos religiosos y de culturas prehispánicas, así como personajes de la vida cotidiana, quizás como parte de esta búsqueda personal que la artista tenía en este espacio. A continuación, se analizarán tres murales que la artista creó en su espacio.

INTERPRETACIÓN

El Guardián (1987) es un mural que mide 4 metros de largo por 2.7 de ancho. Se ubica en la segunda plataforma del conjunto en la fachada poniente de la casa, se localiza en la entrada a la casa de la artista, en la fachada principal y se presenta como un primer mensaje que alude a su título “El Guardian”, un ángel que resguarda el acceso recargado sobre la puerta de la vivienda. (Figura 3).



Nota. Boceto que se encuentra en Archivo personal de la artista. Fuente: [Fotografía] por Eugene Jesse Henry, 2019, en archivo digital de Cooperativa Aquí CUI Escuela Libre de Arte y Permacultura.

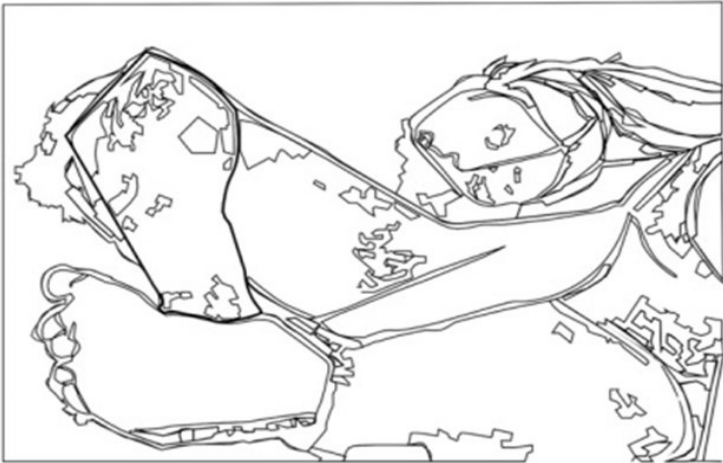
²⁰ Los usuarios principales fueron niños que asistieron a los grupos focales.

Fue elaborado con la técnica de mosaico con pedacería de losetas y el uso de vidrios de colores, boquilla a base de marmolina y aditivos. Los trazos en este mural son libres y orgánicos, es bastante fiel al boceto. El mural muestra la imagen de una figura humana resaltando su cuerpo y en especial un pie y una mano. La expresión muestra que el cuerpo está apoyado en esa mano y con las piernas cruzadas. Su cabello es largo, ondula como saliendo del marco del mural. El pie destaca por su tamaño y su forma contorneada, identificable de una manera clara y precisa. El lenguaje corporal en el mural transmite varios mensajes, a saber: por una parte, cruzar las piernas puede considerarse culturalmente como un gesto de poder y dominio; el tamaño del pie y su condición sana mostraría a manera de huella, un símbolo de la permanencia, el camino y la salud. La mano, por su parte, rodea la puerta de la casa como un símbolo de guarda y protección (Figura 4).

Los colores que aparecen en el mural son principalmente naranja, azul, y blanco. Dentro de las mezclas de saturación e iluminación la paleta de color muestra en su mayoría colores cálidos (70%) con gamas de naranja hacia cafés o marrones. Los azules, colores fríos (30%), se muestran como colores secundarios que crean el efecto de sombra y penumbra. Algunos toques de blanco aparecen para iluminar en ciertas partes al mural. De los colores psicológicos (Heller, 2012), utilizados se interpreta que el color naranja es el color de la cercanía y la transformación, es un color secundario. En las tonalidades marrones, el color café hablará de la naturaleza y lo acogedor. Los azules, se asocian al cielo, a lo divino, y al anhelo. Los colores tienen un peso alto ya que están sobre un fondo claro (Figura 5).

Figura 4

Ficha 1 del El Guardian

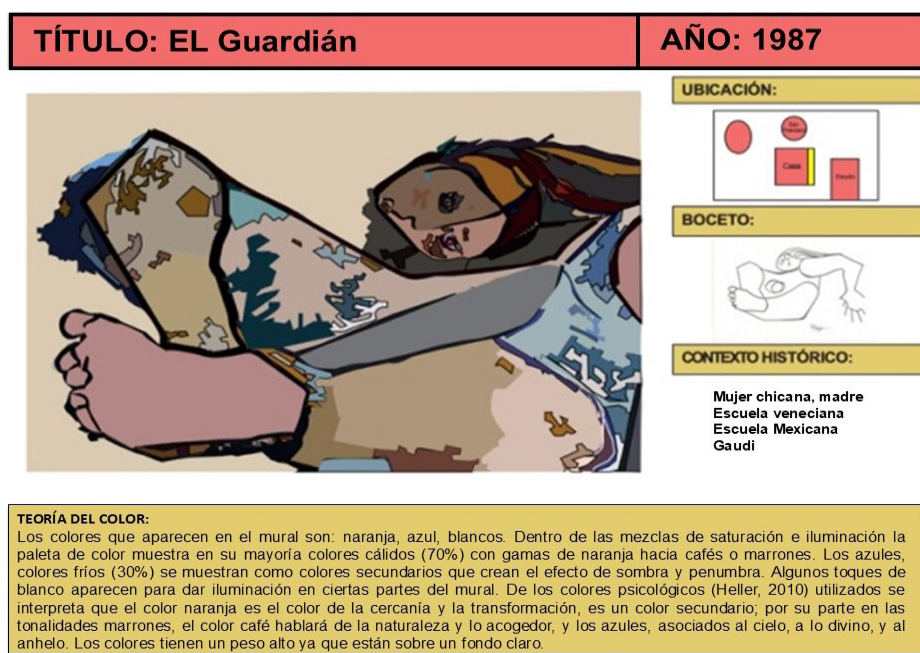
TÍTULO: EL Guardián		AÑO: 1987
		UBICACIÓN: 
		BOCETO: 
		CONTEXTO HISTÓRICO: Mujer chicana, madre Escuela veneciana Escuela Mexicana Gaudi
ANÁLISIS DE LA FORMA El mural muestra la imagen de una figura humana resaltando su cuerpo y en especial un pie y una mano. La expresión muestra que el cuerpo está apoyado en esa mano y con las piernas cruzadas. Su cabello es largo y ondula como saliendo del marco del mural. El pie destaca por su tamaño y su forma contorneada, identificable de una manera clara y precisa. El lenguaje corporal en el mural transmite varios mensajes: por una parte, cruzar las piernas puede considerarse culturalmente como un gesto de poder y dominio; el tamaño del pie y su condición sana mostraría a manera de huella un símbolo de la permanencia, el camino y la salud. La mano, por su parte, rodea la puerta de la casa como un símbolo de guarda y protección.		

Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de la forma. Ficha elaborada por el equipo de investigación: llenado de datos y análisis por B. Cenicerros, 2024; gráficos por A. Pulido, 2024.

La composición de la figura en el mural es en ese, “s”, tiene una composición de simetría radial ya que los ejes invisibles o en negativo forman un espiral con la figura que pasa por un punto central. El personaje principal es la figura del guardia mismo, y se posiciona abrazando, resguardando, la puerta de la casa. El principal punto focal se encuentra en la figura: son los ojos y su línea de mirada, que lleva al centro del eje radial. El pie sería otro punto focal importante, ya que por su tamaño destaca como elemento simbólico (Figura 6).

Figura 5

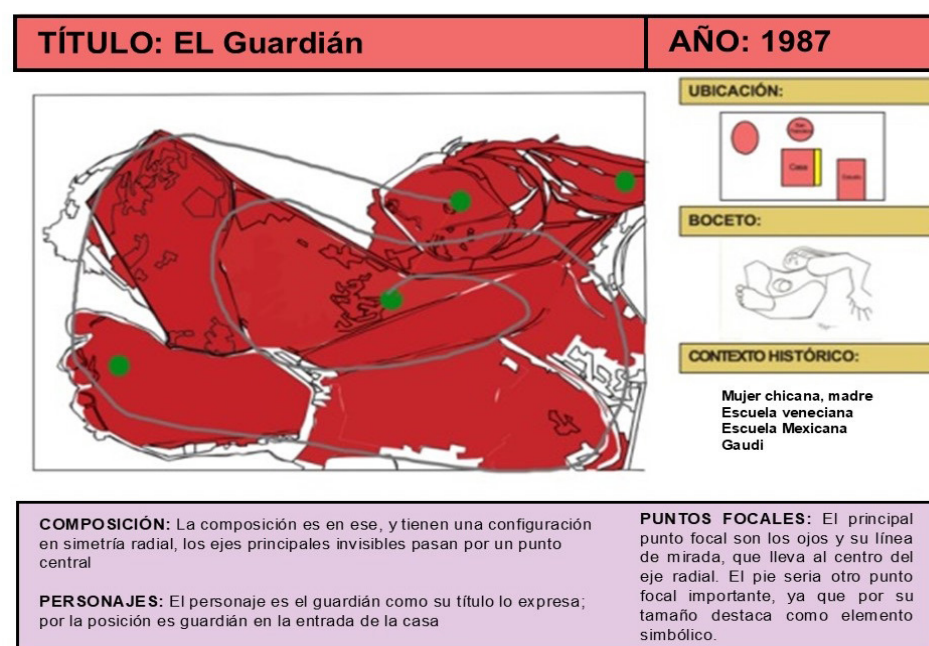
Ficha 2 El Guardián



Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de teoría del color. Fuente: Ficha elaborada por el equipo de investigación: llenado de datos y análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Figura 6

Ficha 3 El Guardián



Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Composición. Fuente: Ficha elaborada por el equipo de investigación: llenado de datos y análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

El Milagro del Tepeyac

Este mural, El Milagro del Tepeyac, se realizó entre los años 1992-1995 y mide 2.5 metros de ancho por veinte metros de largo. Se emplaza en el límite del predio y está conformado por tres

personajes: La diosa Azteca Tonantzin, la virgen de Guadalupe y Juan Diego. La triada simboliza la transición del culto entre la diosa Azteca y la Virgen de Guadalupe ²¹. (Figuras 7 y 8).

Figura 7

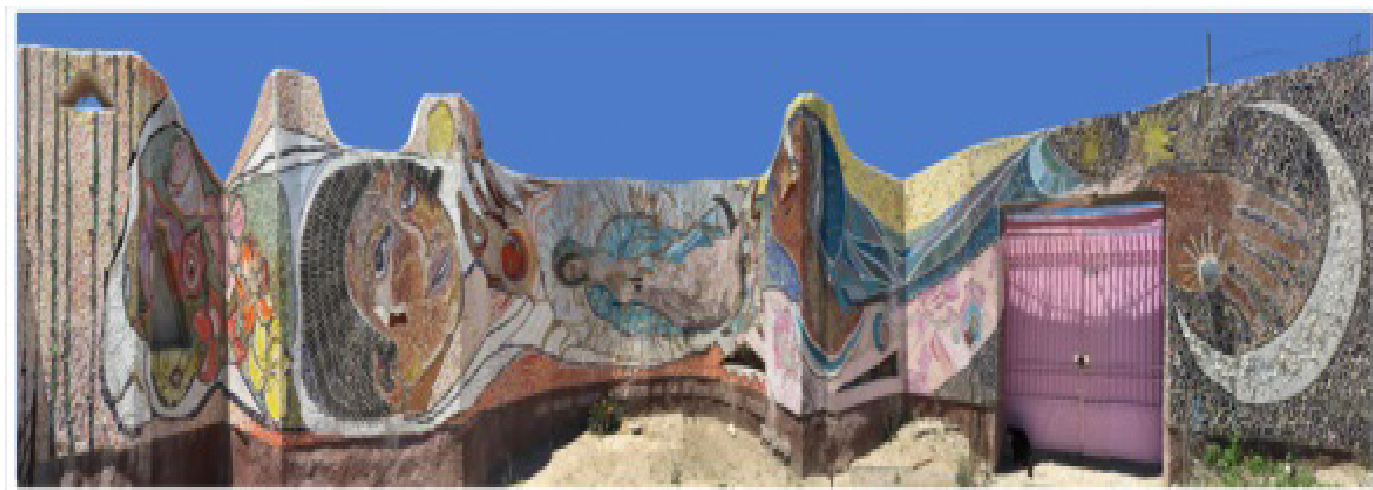
Boceto del mural "El Milagro del Tepeyac"



Nota. Boceto de artista, en la parte baja se lee: "la que viene volando de la luz". Fuente: Archivo personal de Mago [Fotografía] por Laura Ochoa, 2024, en archivo digital de Cooperativa Aquí. CUI Escuela Libre de Arte y Permacultura

Figura 8

Mural "El Milagro del Tepeyac"



Nota. Imagen panorámica del mural. Fuente: [Fotografía] por Eugene Jesse Henry, 2019, en archivo digital de Cooperativa Aquí Cui Escuela Libre de Arte y Permacultura.

²¹ Ambas, la diosa Tonantzin y la Virgen de Guadalupe fueron consideradas madres veneradas. La primera como diosa de la fertilidad y de la madre tierra antes de la colonización española y la segunda como la madre de los católicos creyentes de la Nueva España. Juan Diego es el chichimeca a quien la tradición atribuye la revelación mariana de la Virgen de Guadalupe.

La técnica utilizada fue pedacería de mosaico combinado con vidrio. El mural se construyó a petición de los vecinos ya que Mago había elaborado otro mural en la ciudad de El Paso. En la elaboración de este mural contribuyeron vecinos con material y construcción. Efectivamente, una parte importante de este mural la construyó con materiales de reúso que los vecinos jóvenes y niños recolectan como pedacearía de losetas, trastos o botellas. La boquilla²² de esta obra incluye pigmentos de acuerdo con los colores utilizados. Destacan las texturas que se generan con los diferentes materiales utilizados.

Figura 9

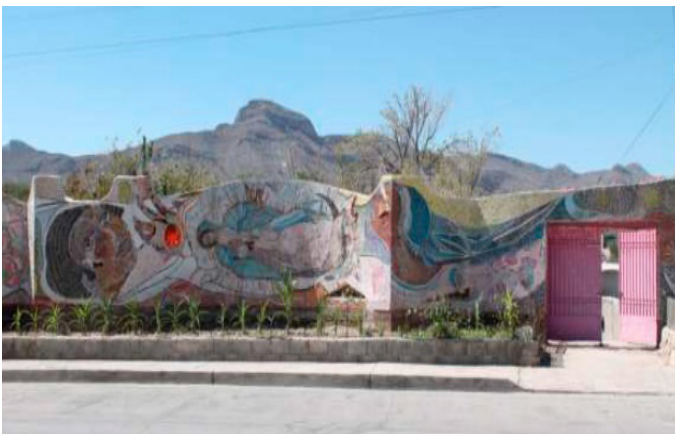
Mago trazando "El Milagro del Tepeyac"



Nota. Mago pintando mural en su casa. Fuente: (Fotografía) archivo digital de Cooperativa Aquí CUI, Escuela Libre de Arte y Permacultura.

Figura 10

"El Milagro del Tepeyac" y la Sierra de Juárez



Nota. Se aprecia la integración entre el mural y la Sierra de Juárez que al fono también lo enmarca. Fuente: [Fotografía] archivo digital de investigación, por Alejandra Pulido, 2024.

"Marco, Fredy, el Pache (Félix), Leonel y Guillo como cinco niños fueron los que le ayudaron" [...] "entonces Mago mandó a enjarrar la barda y empezó su mural, se iban por la colonia a buscar vidrios, tepalcates de cazuelas rotas, botellas, para cuando venía Mago ya le tenías materiales" [...] "ella llegaba y subía su mastique para pegar" [...] "entre todos le ayudaban en cuanto salían de la escuela se venían todos a ayudarlo en las tardes" (Comunicación personal, Sabina Gutiérrez, 2023)

"los niños iban y nos traían material en los manubrios de la bicicleta..." (Mago en Estrada, 2007)

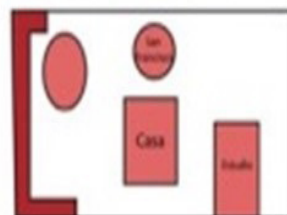
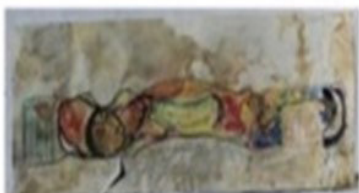
El mural que está ubicado en la barda principal en el frente de la casa, se finalizó en 1995. La forma orgánica del mural sugiere su integración al contexto natural. Simula el perfil de la Sierra de Juárez, elemento natural que también se visualiza desde la primera y segunda plataforma del conjunto arquitectónico (Figura 10).

El muro está contenido en una forma orgánica en la que se observa la figura de la Diosa Tonantzin, que ocupa la mitad del mural. La mano derecha toma la luna y la mano izquierda el sol (ventana color naranja) para aludir la dualidad prehispánica. También la mano abraza la imagen de la virgen de Guadalupe, lo que representa la transición religiosa de una cultura a otra; por otro lado, Juan Diego la recibe, quien como figura representativa de la humanidad pareciera fluir con la Virgen dentro, en el formato horizontal del mural (Figura 11).

²² En arquitectura, una boquilla es un material que se utiliza para rellenar los espacios entre las baldosas o losetas. También se le conoce como junteador.

Figura 11

Ficha Completa "El Milagro del Tepeyac"

TÍTULO: EL Milagro del Tepeyac		AÑO: 1995
		
UBICACIÓN:	BOCETO:	CONTEXTO HISTÓRICO:
		
ANÁLISIS DE FORMA: El muro está contenido en una forma orgánica donde se observa la figura de la Diosa Tonantzin ocupando la mitad del mural, la mano derecha toma la luna y la mano izquierda el sol (ventana color naranja), aludiendo a la dualidad prehispánica, a su vez abraza la imagen de la virgen de Guadalupe, simulando a transición religiosa de una cultura a otra y Juan la recibe y junto a la Virgen fluyen dentro del formato horizontal del mural.		

Nota. Ficha en la que se aprecia el mural completo, en la parte inferior el análisis de Forma de la obra completa. Fuente: Ficha elaborada por el equipo de investigación: llenado de datos y análisis por Laura Ochoa, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Sobresale el color rosa en las figuras femeninas, así como el azul relacionado con lo divino. Del lado derecho, coinciden con la figura de la luna, los colores oscuros relacionados con la noche; mientras del lado

izquierdo, los colores marrones consiguen la asociar con lo terrenal, así como colores amarillos y naranjas que aluden al día o a la energía del sol (Figura 12).

Figura 12

Ficha completa “El Milagro del Tepeyac”



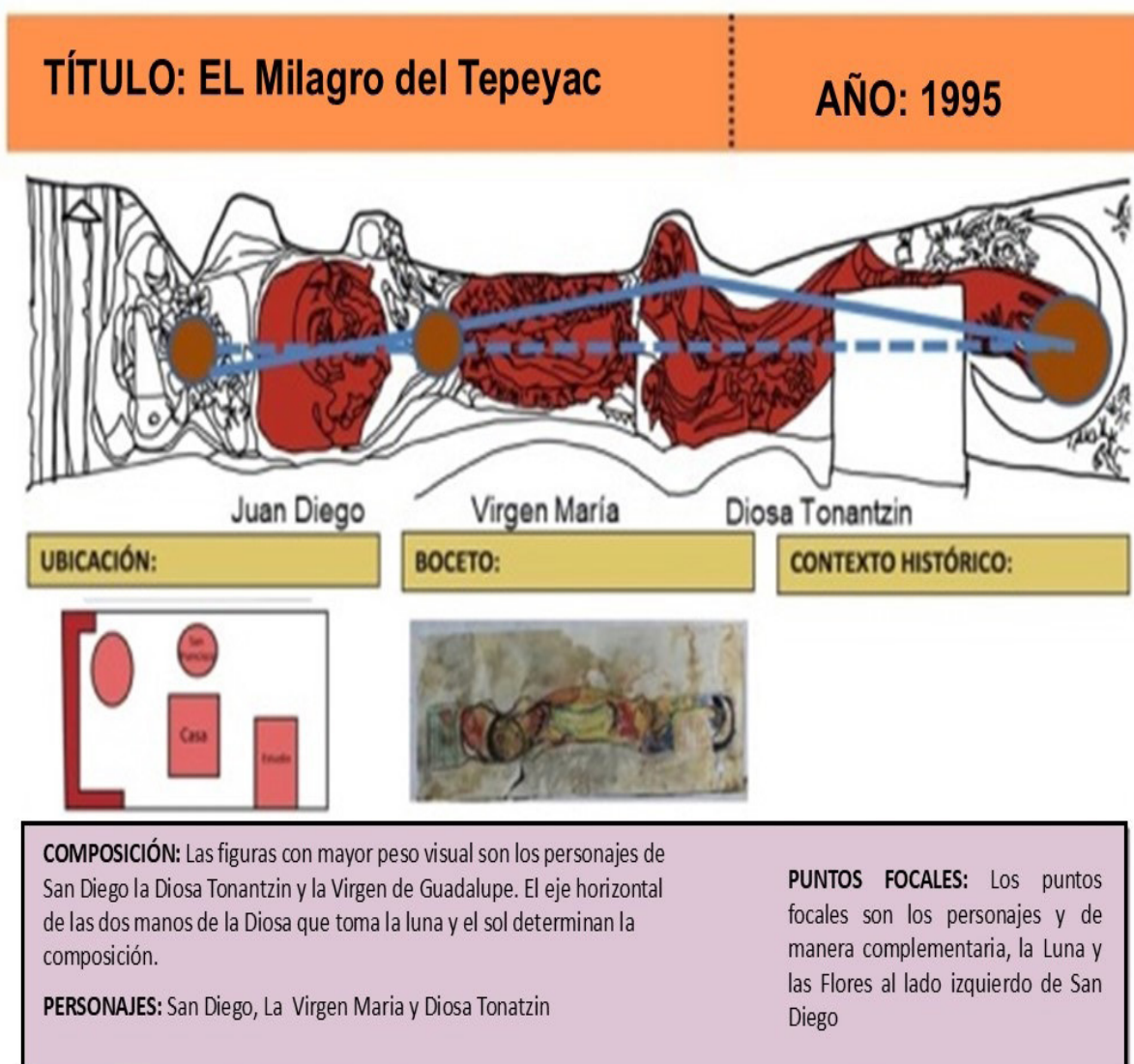
Nota. Ficha en la que se aprecia el mural completo, en la parte inferior el análisis de Teoría del color de la obra completa. Fuente: Ficha elaborada por el equipo de investigación: llenado de datos y análisis por Laura Ochoa, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Las figuras con mayor peso visual son los personajes de Juan Diego, Tonantzin y la Virgen de Guadalupe. El eje horizontal de las dos manos de la

Diosa que toma la luna y el sol guían y conducen lo visual en la composición (Figura 13).

Figura 13

Ficha completa “El Milagro del Tepeyac”



Nota. Ficha en la que se aprecia el mural completo, en la parte inferior el análisis de Composición de la obra completa. Fuente: Ficha elaborada por el equipo de investigación: llenado de datos y análisis por Laura Ochoa, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Análisis por sección

En la primera parte del mural (derecha), se muestra un ramo de flores y la cabeza y rostro de Juan Diego. El relato de El milagro del Tepeyac cuenta la historia de la aparición de la virgen a un hombre de origen humilde e indígena llamado Juan Diego. Relata

el sentimiento que este hombre sintió al ver a esta divinidad y cómo cuestiona su propia humanidad a partir de esos encuentros. El mural extiende esa idea y representa las flores como un tributo a la deidad. El ramo cuenta con una variedad de flores, de diversos orígenes y formas, entre ellas, rosas y margaritas (Figura14).

Figura 14

Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Forma de la parte 1 (izquierda) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.



Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Forma de la parte 1 (izquierda) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024

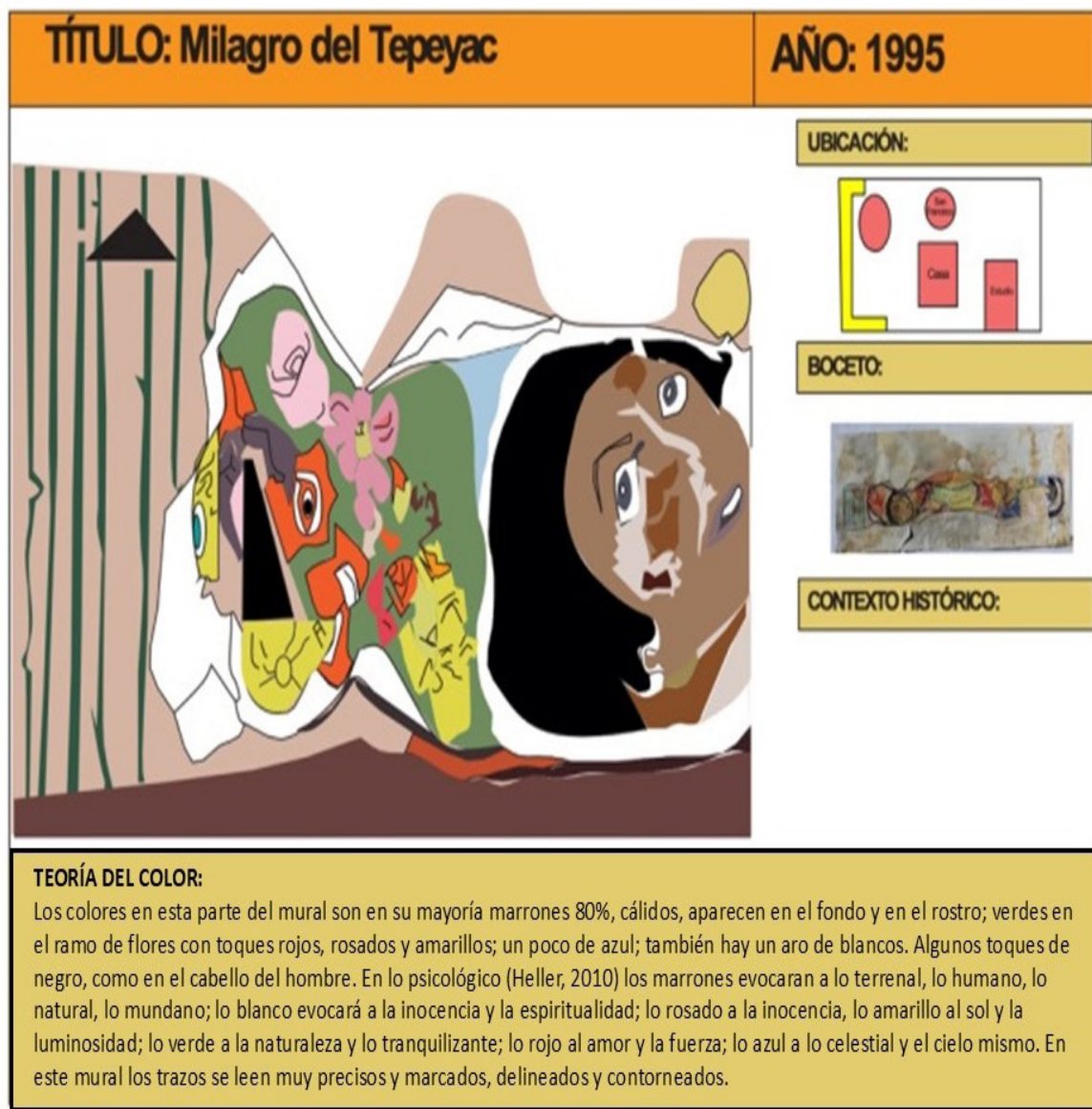
Los colores en esta parte del mural son en su mayoría marrones (80%), cálidos, aparecen en el fondo y en el rostro; verdes, en el ramo de flores con toques rojos, rosados y amarillos; un poco de azul; también hay un aro de blancos²³; también hay algunos toques de negro como en el cabello del hombre. En lo que respeta a aspectos psicológicos del color (Heller,

2012), puede interpretarse que: los marrones evocan lo terrenal, lo humano, lo natural, lo mundano; los blancos, la inocencia y la espiritualidad; lo rosado también enfatiza la inocencia; lo amarillo, alude al sol y la luminosidad; los verdes, a la naturaleza, además de tranquilizar; los rojos, refieren el amor y la fuerza; los azules, a lo celestial y al cielo mismo (Figura 15).

²³ Según Eva Heller (2012) existen 67 tonalidades de blanco, 50 tonalidades de negro, 50 tonalidades de rosa, 105 tonalidades de rojo, 45 tonalidades de naranja, 111 tonalidades de azul, 100 tonalidades de verde y 115 tonalidades de amarillo.

Figura 15

Ficha 5 Color “El Milagro del Tepeyac”. Parte 1



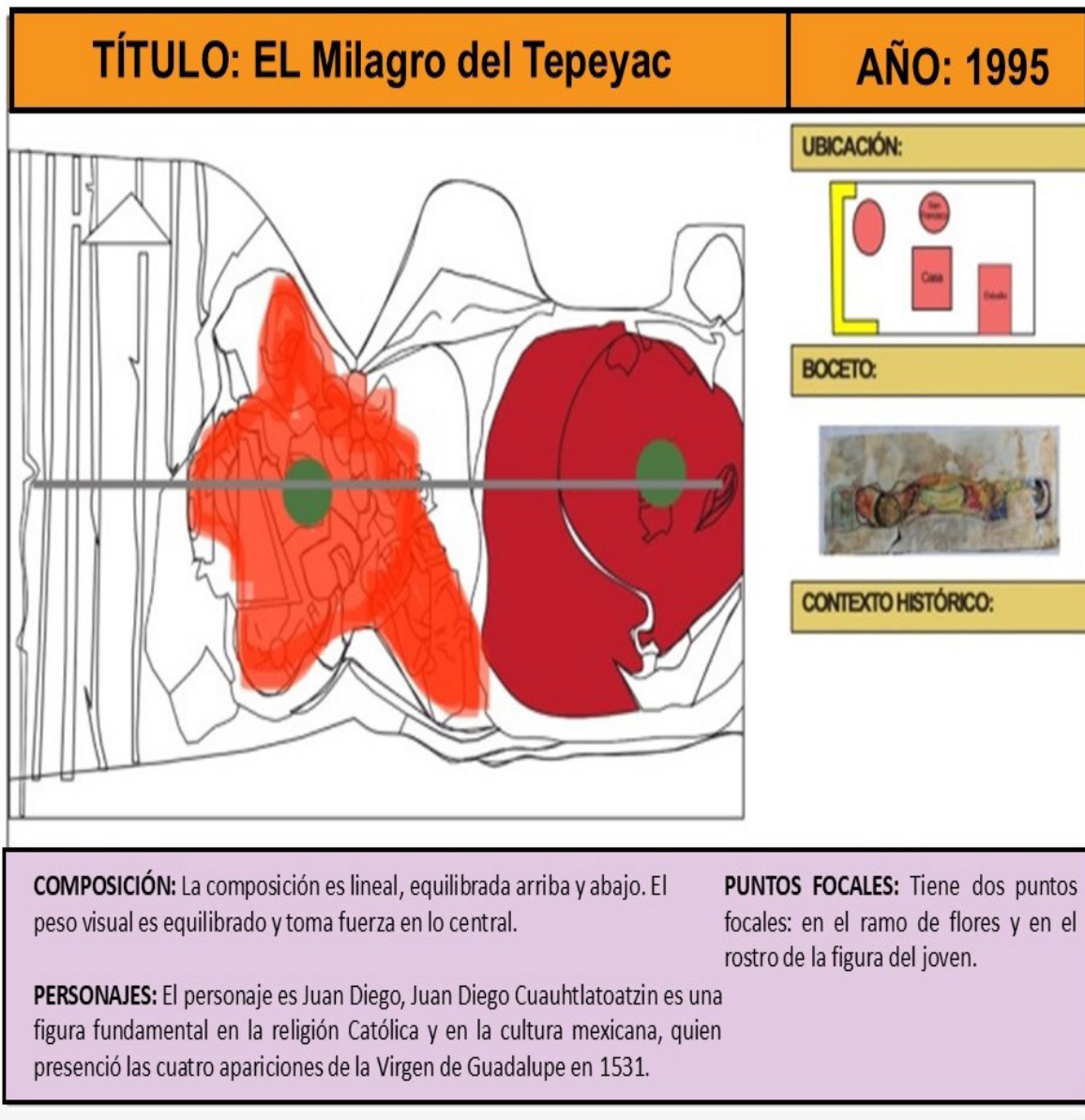
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Teoría del Color de la parte 1 (izquierda) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La composición es lineal, equilibrada en las partes superior e inferior. El peso visual es también equilibrado y toma mayor fuerza en el centro de la obra. El personaje principal, Juan Diego, “Juan Diego Cuauhtlatoatzin”, es una figura fundamental en

la religión católica mexicana. En la cultura mexicana, se cuenta no solo que presencié las cuatro apariciones de la Virgen de Guadalupe en 1531, sino que fue el escogido por ella para que la anunciase. El mural en esta parte tiene dos puntos focales: el ramo de flores y el rostro de la figura del joven (Figura 16).

Figura 16

Ficha 6. Composición “El Milagro del Tepeyac”. Parte 1



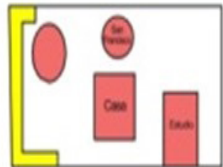
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Composición de la parte 1 (izquierda) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

En la parte central del mural, se visualiza la virgen María y una mujer que la mira a un lado (derecha). Del lado izquierdo, la mano de Juan Diego contiene un círculo rojo en medio que podría significar uno de los mudras de Jesús. Asimismo, se aprecia, en horizontal, la imagen de la virgen María con su manto azul con estrellas, el ángel con sus

alas rojas, el broche, sus manos en oración, las flores en sus ropajes y la representación de los rayos del sol. Del lado izquierdo, está la mujer de piel morena con collar de perlas y vestido rosa con una flor en el centro. En este mural, los trazos se leen muy precisos y marcados, delineados y contorneados (Figura 17 y 18).

Figura 17

Ficha 7. Forma “El Milagro del Tepeyac”. Parte 2

TÍTULO: EL Milagro del Tepeyac		AÑO: 1995
		UBICACIÓN:
		
		BOCETO:
		
		CONTEXTO HISTÓRICO:
ANÁLISIS DE FORMA: En la parte central del mural se visualiza la representación de la virgen maría y una mujer que la mira a su lado. Del lado izquierdo la mano de Juan Diego que contiene un círculo rojo en medio a representación de uno de los mudras de Jesús. Después acostada en horizontal la imagen de la virgen maría con su manto azul con estrellas, el ángel a sus alas rojas, el broche, sus manos en oración, las flores en sus ropajes y la representación de los rayos del sol. Del lado izquierdo la mujer de piel morena con collar de perlas y vestido rosa con una flor en el centro. En este mural los trazos se leen muy precisos y marcados, delineados y contorneados.		

Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Forma de la parte 2 (central) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Los colores en esta parte del mural aparecen balanceados entre la gama cálida y la fría: a partir del color azul, se desenvuelven los marrones; después los naranjas y morados, rojos y amarillos. Hay, aunque menor cantidad, toques de rosa y blanco. Dentro del significado de los colores psicológicos, el azul sería un color dominante en la composición de esta parte, acentúa la idea de lo celestial y divino; los marrones, la conexión con la humanidad y lo terrenal; los rojos, sobre todo en el mudra, emerge como símbolo de

poder y amor, de sangre y conexión, que se repite como toque en las manos de virgen y en el vestido de la mujer. Los morados y grises afloran como parte de los toques de penumbra y sombra de la humanidad. Simbolizan la conexión entre lo espiritual y magia. Hay toques de verde igual, pero solo en el sol y manto, fondo inferior del ángel. Los toques blancos sirven para representar el sol como símbolo de luminosidad y elevación (Figura 18).

Figura 18

Ficha 8. Color “El Milagro del Tepeyac”. Parte 2

TÍTULO: EL Milagro del Tepeyac		AÑO: 1995
	UBICACIÓN: 	
	BOCETO: 	
	CONTEXTO HISTÓRICO:	
	TEORÍA DEL COLOR: Los colores en esta parte del mural los colores aparecen balanceados entre lagama cálida y la fría; a partir del color azul, se desenvuelven los marrones, después los naranjas y morados, rojos y amarillos. Toques de rosa y blanco en menor cantidad. Dentro del significado de los colores psicológicos, el cual sería un color dominante en la composición de esta parte, acentuando la idea de lo celestial y divino; los marrones, la conexión a la humanidad y lo terrenal; los rojos, sobre todo en el mudra, aparece como símbolo de poder y amor, de sangre y conexión, que se repite como toque en las manos de virgen y en el vestido de la mujer. Los morados y grises como parte de los toques de penumbra y sombra de la humanidad, como una conexión a lo espiritual y magia. Hay toques de verde igual, pero solo en el sol y manto fondo inferior del ángel. Los toques de blanco en la representación del sol como símbolo de luminosidad y elevación.	

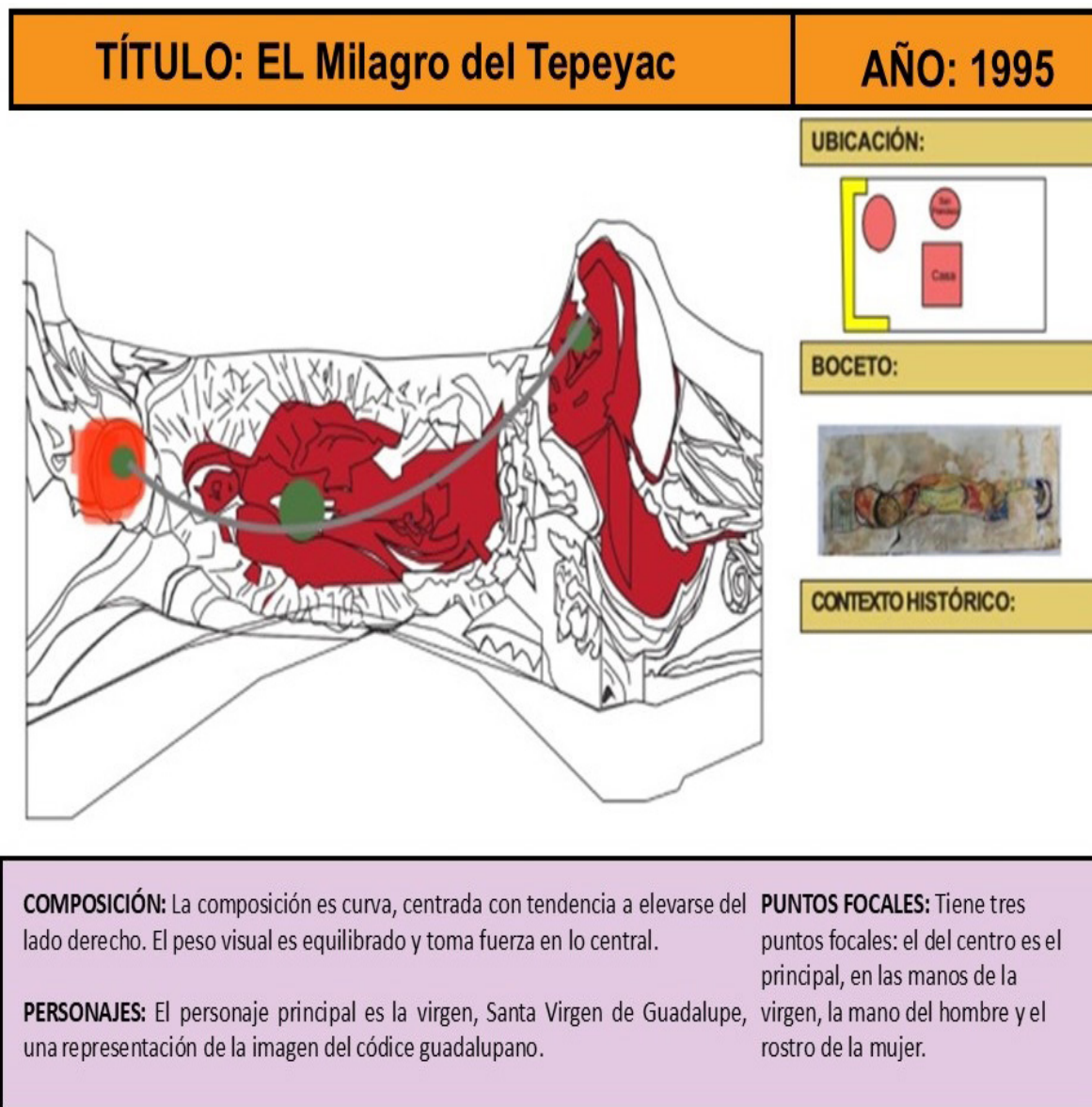
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Teoría de Color de la parte 2 (central) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La composición en esta parte es se materializa en línea curva, centrada con tendencia a elevarse del lado derecho. El peso visual es equilibrado y toma fuerza en lo central. El personaje principal es la virgen, Santa Virgen de Guadalupe, una representación de la

imagen del código guadalupano. Tiene tres puntos focales: el del centro es el principal, se visualizan las manos de la virgen en oración; en el segundo está en la mano del hombre; y en el tercero, el rostro de la mujer (Figura 19).

Figura 19

Ficha 9. Color “El Milagro del Tepeyac”. Parte 2



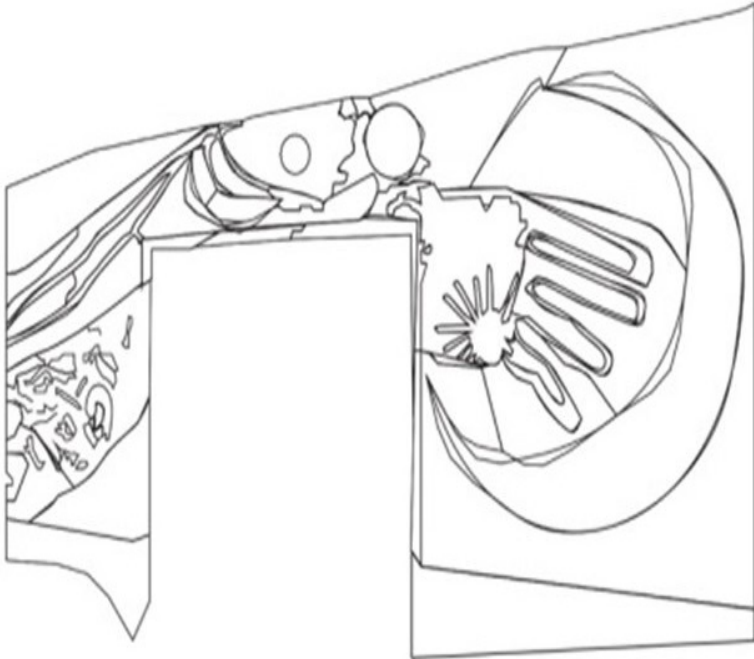
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Composición de la parte 2 (central) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

En la parte final del mural (lado izquierdo), se distingue la mano de la mujer, que tocando la luna representa la conexión con el lado femenino de la humanidad y de lo místico, mientras habla del lado del poder femenino, de la Diosa Madre, Reina del Cielo. En el cabello de la mujer, se une a dos símbolos de sol y estrellas: representa la conexión

holística con el cielo. La mano de la mujer en su dedo meñique tiene un sol, a manera de anillo o tatuaje. En ese dedo, representa el amor propio y el poder. La luna apenas es alcanzada por los dedos de la mujer, significa el descenso de la luna y las promesas de los cielos. Siguen los trazos precisos y marcados, delineados y contorneados (Figura 20).

Figura 20

Ficha 10. Forma “El Milagro del Tepeyac”. Parte 3

TÍTULO: EL Milagro del Tepeyac	AÑO: 1995
	UBICACIÓN:
	
	BOCETO:
	
	CONTEXTO HISTÓRICO:
ANÁLISIS DE FORMA: En la parte final del mural (lado izquierdo) se visualiza la mano de la mujer, tocando la luna, esto nos hablaría de la conexión con el lado femenino de la humanidad, de lo místico nos habla del lado del poder femenino, de la Diosa Madre, Reina del Cielo. En el cabello de la mujer se une a dos símbolos de sol y estrellas, representando la conexión holística con el cielo. La mano de la mujer en su dedo meñique tiene un sol, pareciera a manera de anillo o tatuaje, en ese dedo representa el amor propio y poder. La luna apenas es alcanzada por los dedos de la mujer, representando ese bajar la luna y las promesas de los cielos. Siguen los trazos precisos y marcados, delineados y contorneados.	

Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Forma de la parte 3 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

En esta parte del mural, la paleta de color tiende a ser de nuevo equilibrada con tonos cálidos y fríos. El cabello de la figura femenina se define en azules-verdes, la manga del vestido en rosas, la piel en marrones, el fondo en verdes, los soles y estrellas en amarillos y la luna en blanco. Si se considera el

punto de vista psicológico, los verdes evocan la naturaleza y la primavera; el rosa, la inocencia, el encantó, lo benigno; el amarillo, el sol y la luz; los blancos, la espiritualidad y la ligereza, lo puro; los marrones evocan lo terrenal y humano (Figura 21).

Figura 21

Ficha 11. Color “El Milagro del Tepeyac”. Parte 3



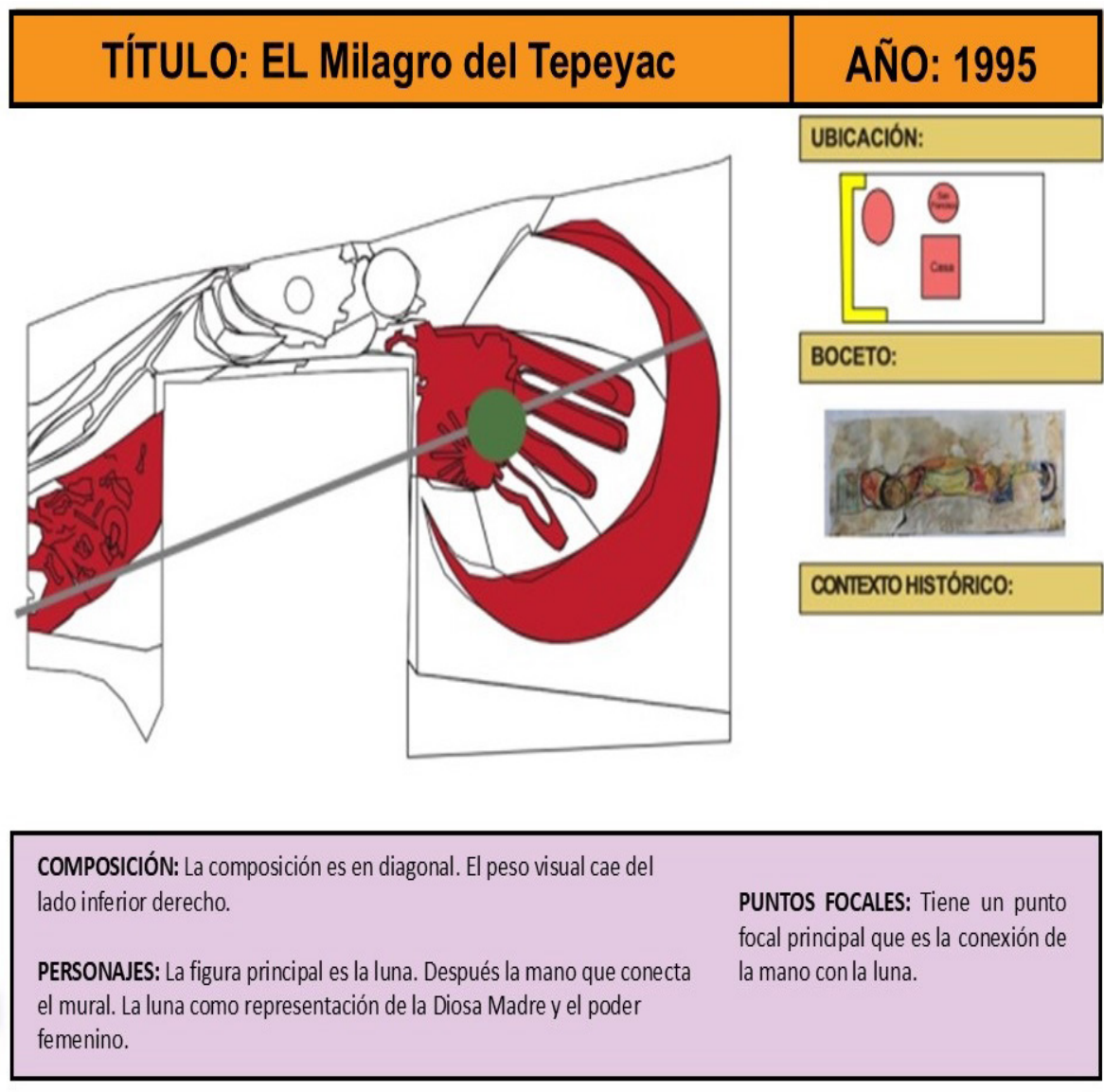
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Teoría de Color de la parte 3 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La composición es una línea en diagonal. El peso visual cae del lado inferior derecho. La figura principal es la luna. Después, la mano que conecta el mural. La luna representa la Diosa Madre y el

poder femenino, así que la figura principal es la luna. Más allá, la mano conecta el mural. La luna como representación de la Diosa Madre y el poder femenino (Figura 22).

Figura 22

Ficha 12. Composición “El Milagro del Tepeyac”. Parte 3



Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Teoría de Color de la parte 3 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Bendito Seas

El proceso de creación del mural Bendito Seas se inició en el año 1994, no lo concluyó. Mide tres metros de alto por cincuenta metros de largo, ocupa toda la barda de atrás de la casa. Se ubica en la tercera plataforma y funciona como un borde de “protección” entre el conjunto y el espacio del arroyo. Este mural es un tributo a la vida cotidiana de las personas en la colonia Libertad, donde se ubica la

Casa Estudio, y está compuesto por tres bardas. La cara derecha muestra una figura materna con su hijo, respaldada por una figura masculina. En cambio, en el muro opuesto, se ubica la luna asociada con una figura femenina, abraza el sol de la mañana, que comparte este muro con el muro central que muestra la venus del maguey, cactácea representativa de esta zona de la ciudad, y la figura femenina que saca de su morral mágico, lo necesario para sus hijos que juegan en la barda. Estos representan ángeles. Esta

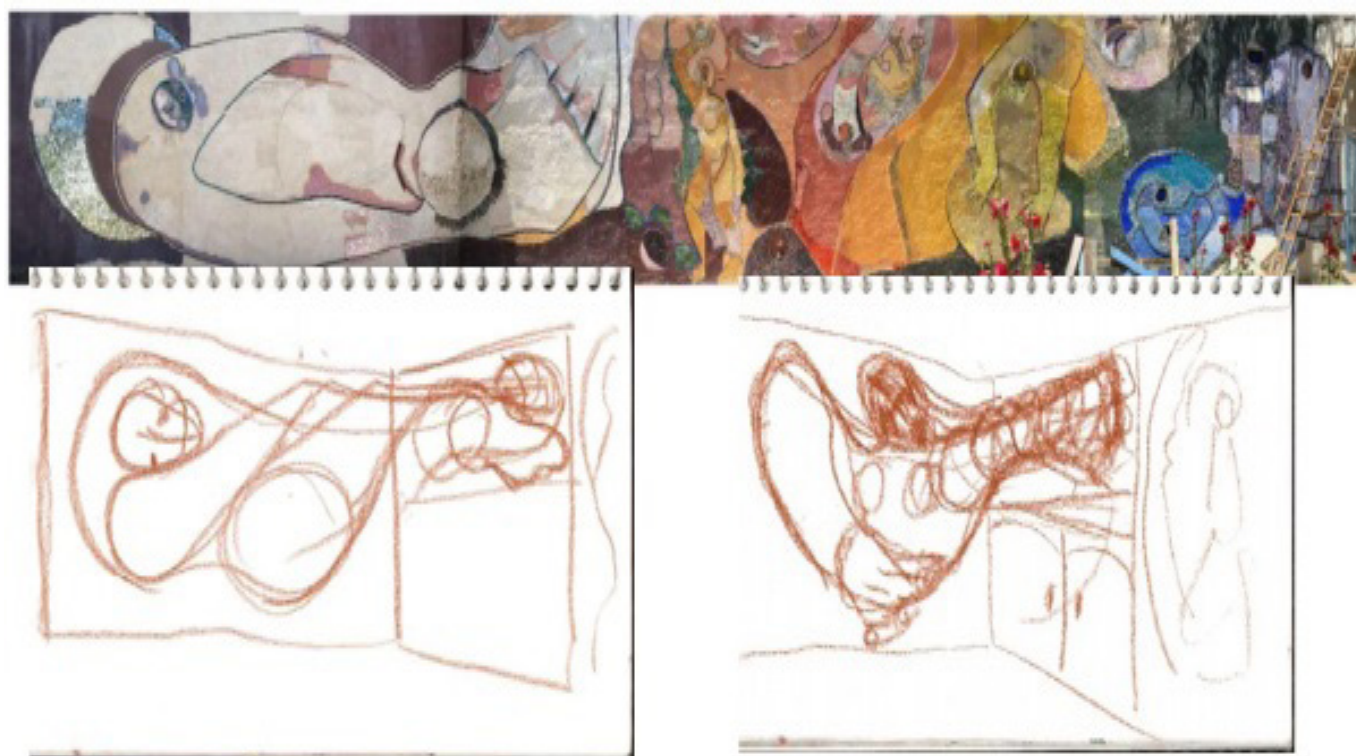
escena emula a las madres que acuden a la escuela y que de sus bolsas sacan el “lonche²⁴” para sus hijos, mientras que los niños juegan y cuentan sus “cuentos” desde la barda.

Hace muchísimos años, pueda que 20, estaba yo aquí en cui, ya tengo 30, tuve que aprender a estar sola, estaba tan sola que dije voy a dibujarme a una gente que me acompaña... Yo veo en todas las acciones de la gente, bellezas, cosas maravillosas, y de esto se trata de darle alabanza a la vida diaria de cada quien

Mago en *El Misterio de la vida*²⁵

Figura 23

Mural Bendito Seas, boceto y fotografía



Nota. En la figura se muestra como diagrama el boceto y la fotografía del mural. Fuente: Fuente: [Fotografía] por Eugene Jesse Henry, 2019; Boceto, Mago Gándara, en archivo digital de Cooperativa Aquí Cui Escuela Libre de Arte y Permacultura.

En este mural, Mago explora una variante de la técnica que vendría aplicando en los otros murales. Combina la técnica del fresco utilizando mezcla de colores vegetales con marmolina y cemento blanco, sobre el fresco coloca vidrios de colores. Principalmente, en este mural utiliza poco material reciclado, únicamente las conchas y los pedazos de espejos.

El mural contiene líneas orgánicas, enfatiza su expresión en ciertos lugares donde los elementos lo requieren, dando una sensación de cercanía y lejanía simultánea. El trazo une las figuras por medio de esferas que aparecen con personajes. La lectura de izquierda a derecha se presenta de la siguiente manera: la luna como personaje principal representada en facetas de su ciclo (llena, menguante, creciente y nueva), sus manos se alargan hasta tomar la faceta principal, la esfera de luna llena para dar entrada a la diosa del maguey.

²⁴ Palabra coloquial para referirse al desayuno o comida por la mañana.

²⁵ Transcripción de video (Estrada, 2007).

En la diosa del maguey, en medio del mural como otro personaje importante, una mano apunta a la tierra y la otra al cielo denotando la conexión con lo mortal y lo divino, también protección. Mayahuel, la Diosa del Agave, conocida también como la Maguey, que fue sacrificada para poder darles los dones a los humanos para su supervivencia. Es símbolo de la fertilidad en esta mitología. Reúne cuatrocientos pechos para alimentar a todos los hijos humanos, un número que representa algo infinito. Aquí en el centro simbolizará esa madre que alimenta, de día y de

noche, y que para ello brota del centro del maguey. A su derecha, en la parte superior de su hombro, vemos dos niños que surgen de una esfera y que representan la copa de un árbol. Después, un ángel, en un abrazo, cuida a un niño que trepa el tronco. A su lado, una mamá busca en su bolso. A la izquierda, se observa otra madre con su hijo en brazos, en una esfera que representa el ying y el yang: el equilibrio como un ente que representa una sola alma. Por último, una figura masculina de pie, como ente protector paternal (Figura 24).

Figura 24

Ficha 13. Forma Mural "Bendito Seas" completo

TÍTULO: Bendito Seas		AÑO:	
ANÁLISIS DE FORMA: El mural muestra líneas orgánicas, enfatiza su expresión en ciertos lugares donde los elementos requiere de un énfasis, dando una sensación de cercanía y lejanía. El trazo une las figuras por medio de esferas que aparecen con personajes. La lectura de izquierda a derecha se presenta de la siguiente manera: la luna como personaje principal representada en facetas de su ciclo (llena, menguante, creciente, y nueva), sus manos alargan hasta tomar la faceta principal, la esfera de luna llena para dar entrada a la diosa del maguey. La diosa del maguey en medio del mural como otro personaje importante, una mano apunta a la tierra y el otro al cielo, denotando la conexión con lo mortal y lo divino, protectora. Mayahuel la Diosa del Agave, conocida también como la Maguey, que fue sacrificada para darle los dones para su supervivencia a los humanos. Símbolo de la fertilidad en la mitología tenía cuatrocientos pechos para alimentar a todos los hijos humanos, un número que representaba algo infinito. Aquí en el centro representaría esa madre que alimenta, de día y de noche saliendo del centro del maguey. A su derecha en la parte superior de su hombro vemos dos niños saliendo de una esfera, que representa la copa de un árbol. Después, un ángel cuidando en un abrazo a un niño trepando el tronco. A su lado, una mamá con su bolso, buscando algo en este. A la izquierda, se observa una madre con su hijo en brazos, en una esfera que representa el ying yang, su equilibrio, como un ente que representa una sola alma. Por último, una figura masculina de pie, como ente protector paternal.		UBICACIÓN: 	
		BOCETO: 	
		CONTEXTO HISTÓRICO: Mujer chicana, madre Escuela veneciana Escuela Mexicana Gaudi	

Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de forma de la totalidad del mural. Fuente: análisis por Laura Ochoa y Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Las figuras con mayor peso visual son los personajes que se distribuyen de este modo: de izquierda a derecha, se encuentra la luna, la diosa, los niños, la madre, la fecundación (madre, padre e hijo). Se equilibra por tamaño y el punto focal es lineal. Tiene varios puntos focales que tocan los rostros de los personajes (Figura 25). El análisis por secciones parte de la idea de la teoría Gestalt (Dondis, 2016), las partes forman un todo, pero al ser analizadas por partes permite desmembrar de manera clara los elementos que forman el todo de una imagen final o completa, aunque todas sean fragmentos de nuestra propia percepción e interpretación visual.

El mural muestra un equilibrio de paleta de colores entre colores cálidos y fríos. Hace una transición del morado a los marrones y amarillos -en el centro-

Figura 25

Ficha 14. Composición Mural "Bendito Seas" completo

y termina en verde. El morado con tonos blancos y tierra simboliza lo esotérico y la magia, incluso a la luna misma pero anclada a la espiritualidad terrenal. Los tonos cafés llaman a lo terrenal y la conexión humana, al posicionarlos con la diosa, consigue un signo del maguey que nace de la tierra. Aparecen los naranjas como símbolo de constante transformación, lo que podría estar enfatizando con el crecimiento de los infantes en constante cambio. Los amarillos representan la iluminación. El verde nace de la diosa central, una conexión con la naturaleza y con lo que crece, lo que se debe cuidar. El azul aparece en el lado derecho simbolizando una esfera de fidelidad, anhelo y divinidad (Figura 26).

TÍTULO: Bendito Seas	AÑO:
-----------------------------	-------------



ANÁLISIS DE COMPOSICIÓN:

Las figuras con mayor peso visual son los personajes: (de izquierda a derecha) la luna, la diosa, los niños, la madre, la fecundación (madre, padre e hijo). Se equilibra por tamaño y el punto focal es lineal. Tiene varios puntos focales que tocan los rostros de los personajes.

UBICACIÓN:



BOCETO:



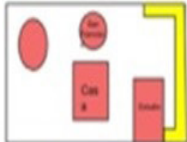
CONTEXTO HISTÓRICO:

Mujer chicana, madre
Escuela veneciana
Escuela Mexicana
Gaudi

Nota. Ficha en la que se aprecia el análisis de composición del mural completo. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Figura 26

Ficha 15. Color Mural “Bendito Seas” completo

TÍTULO: Bendito Seas		AÑO:
		
ANÁLISIS DE COLOR: El mural muestra un equilibrio de paleta de colores, entre colores cálidos y fríos. Hace una transición del morado a los marrones y amarillos en el centro y termina en verde. El morado con tonos blancos y tierra simboliza lo esotérico y la magia, la luna misma pero anclada a la espiritualidad terrenal. Los tonos cafés llaman a lo terrenal y la conexión humana, al posicionarlos con la diosa, se da un signo del maguey que nace de la tierra. Los naranjas como símbolo de la constante transformación, incluso el crecimiento de los infantes en constante cambio. Los amarillos representan la iluminación. El verde nace de la diosa central, una conexión con la naturaleza y lo que crece, lo que se debe cuidar. Lo azul aparece en el lado derecho, una esfera de fidelidad, anhelo y divinidad.		
UBICACIÓN: 		
BOCETO: 		
CONTEXTO HISTÓRICO: Mujer chicana, madre Escuela veneciana Escuela Mexicana Gaudi		

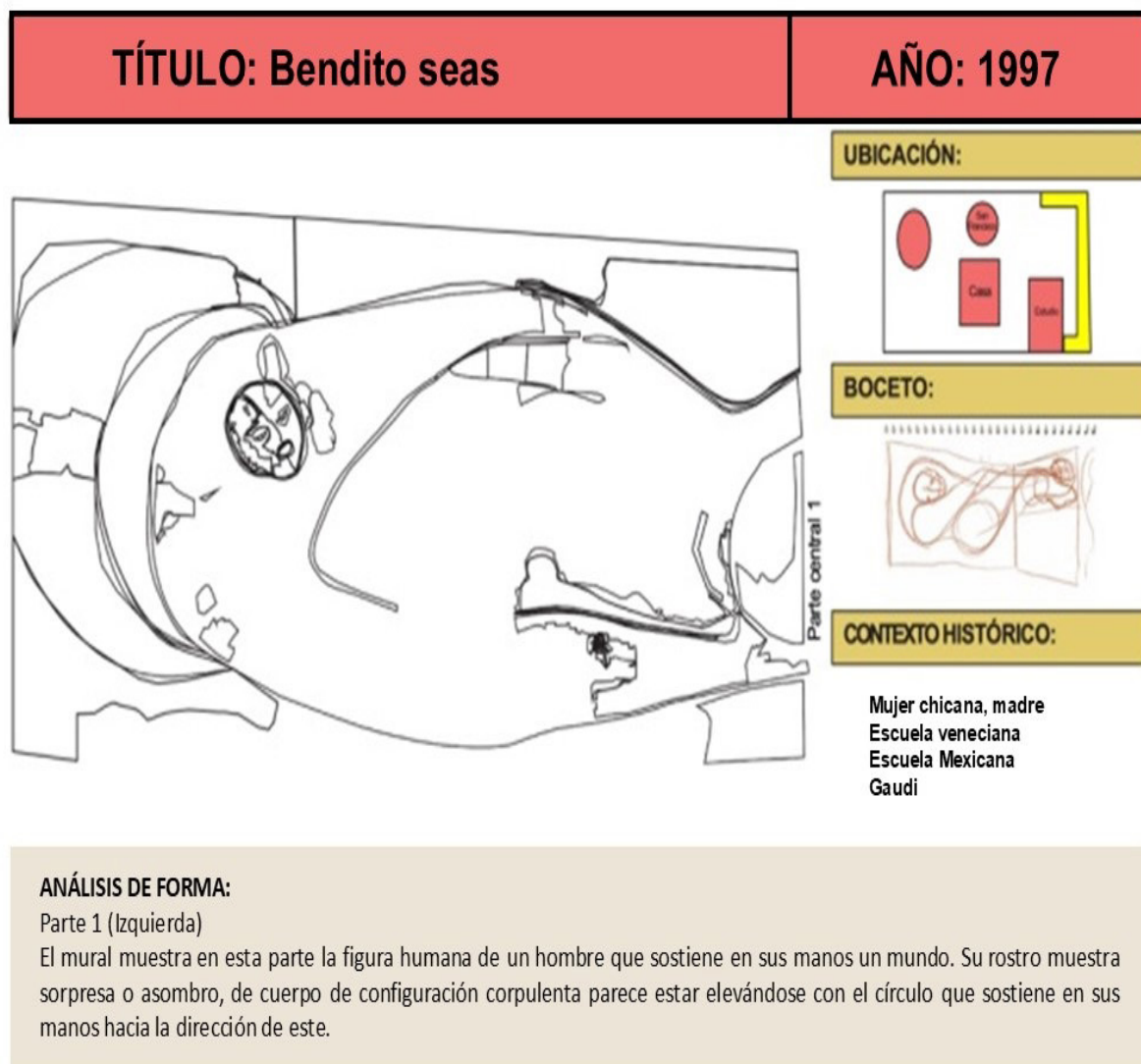
Nota. Ficha en la que se aprecia el análisis de Teoría de Color del mural completo. Fuente: análisis por Brenda Ceniceros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Análisis por sección

En esta parte, el mural contiene la figura de un hombre que en sus manos sostiene la luna. Su rostro muestra sorpresa o asombro. Su cuerpo es configuración corpulenta y parece estar elevándose con el círculo que sostiene en sus manos hacia la dirección de este. La figura es la luna en sí misma en una faceta creciente y muestra como la luna se transforma y va cambiando (Figura 27).

Figura 27

Ficha 16. Mural “Bendito Seas” parte 1



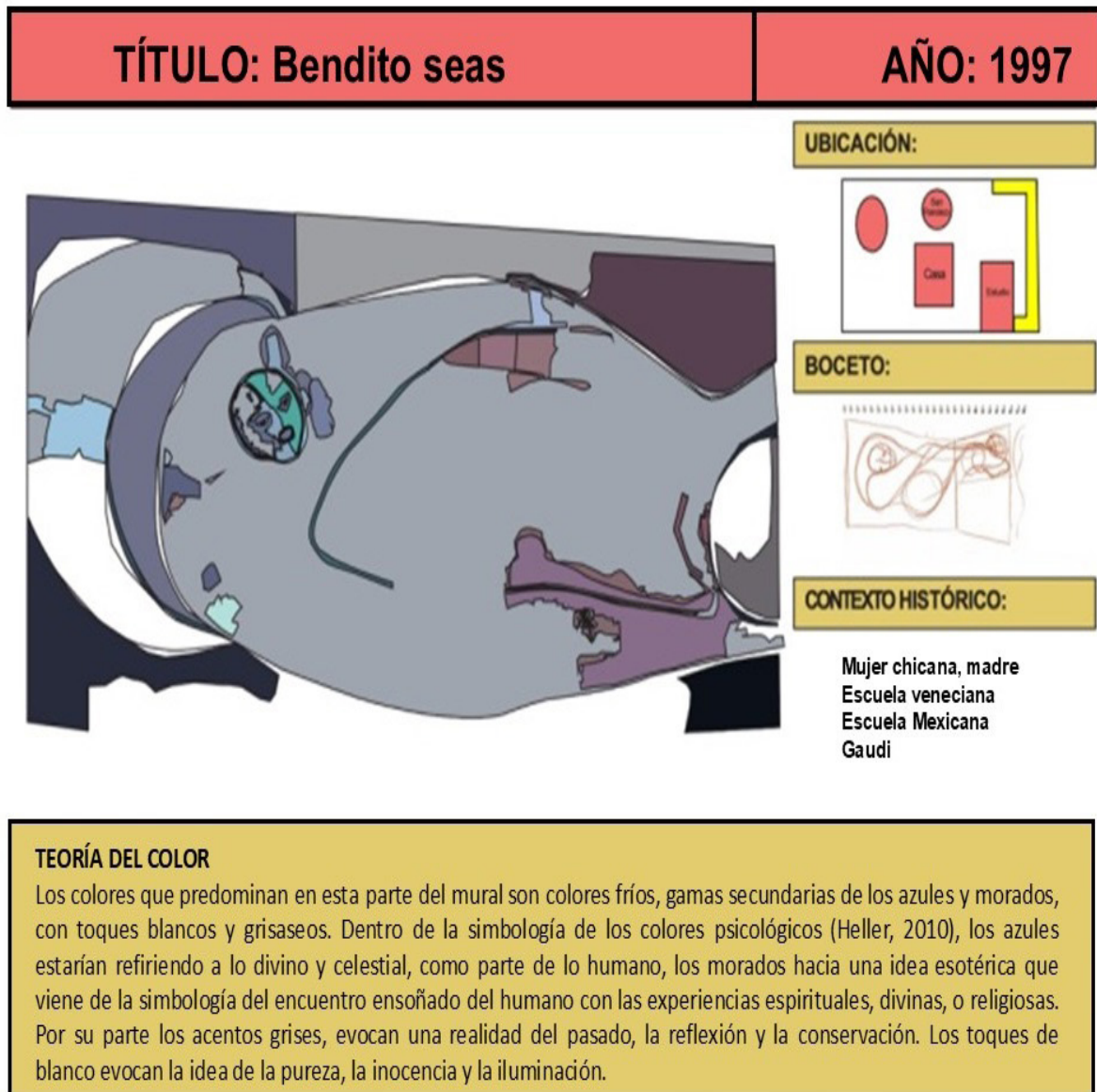
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de forma de la parte 1 (izquierda) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Los colores que predominan en esta parte del mural son colores fríos, gamas secundarias de los azules y morados, con toques blancos y grisáceos. Dentro de la simbología de los colores psicológicos (Heller, 2012), los azules estarían refiriendo a lo divino y celestial, como parte de lo humano; los morados brindan una idea esotérica que viene de la

simbología del encuentro ensoñado del humano con las experiencias espirituales, divinas, o religiosas. Por su parte, los acentos grises evocan una realidad pasada, la reflexión y la conservación. Los toques de blanco evocan la idea de la pureza, la inocencia y la iluminación (Figura 28).

Figura 28

Ficha 17. Mural “Bendito Seas” parte 1



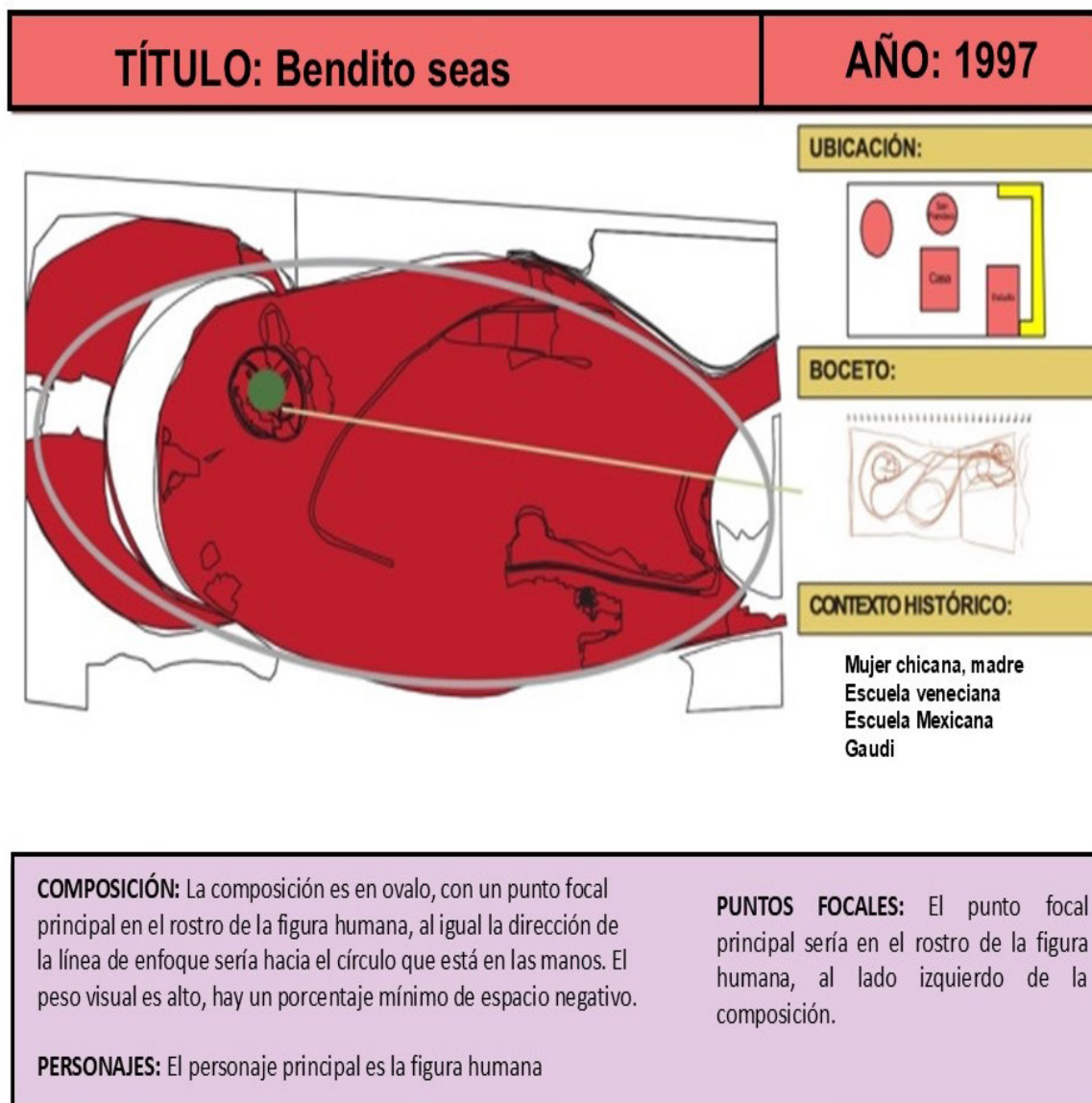
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Teoría de Color de la parte 1 (izquierda) del mural.
Fuente: análisis por Brenda Cenicerós, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La composición de esta parte del mural es en óvalo, con un punto focal principal en el rostro de la figura humana. La dirección de la línea de enfoque se dirige hacia el círculo que está en sus manos bajando

a su izquierda. El peso visual es alto, hay un porcentaje mínimo de espacio negativo. El personaje principal es la figura humana representando la luna y sus facetas (Figura 29).

Figura 29

Ficha 18. Mural “Bendito Seas” parte 1



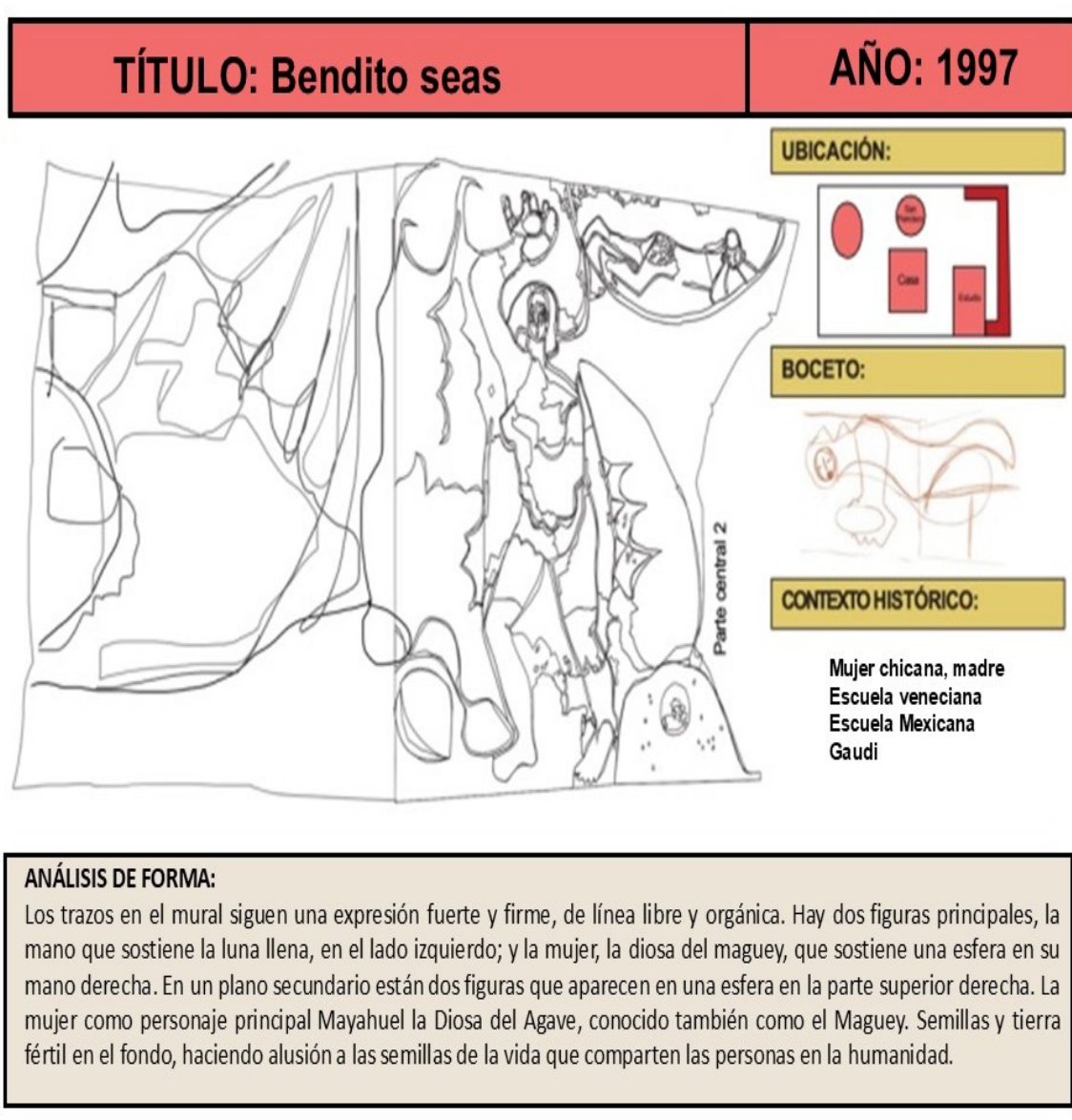
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Composición de la parte 1 (izquierda) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Los trazos en esta parte del mural siguen una expresión fuerte y firme, de línea libre y orgánica. Hay dos figuras principales, la mano que sostiene la luna, en el lado izquierdo, y la mujer, diosa del maguey, que soporta una esfera en su mano derecha. En un plano secundario, están dos figuras que aparecen

en una esfera en la parte superior derecha, niños jugando sobre ramas. La mujer como personaje principal, Mayahuel la Diosa del Agave, conocida también como el Maguey. Semillas y tierra fértil en el fondo aluden al origen de la vida que comparte la humanidad (Figura 30).

Figura 30

Ficha 19. Mural “Bendito Seas” parte 2



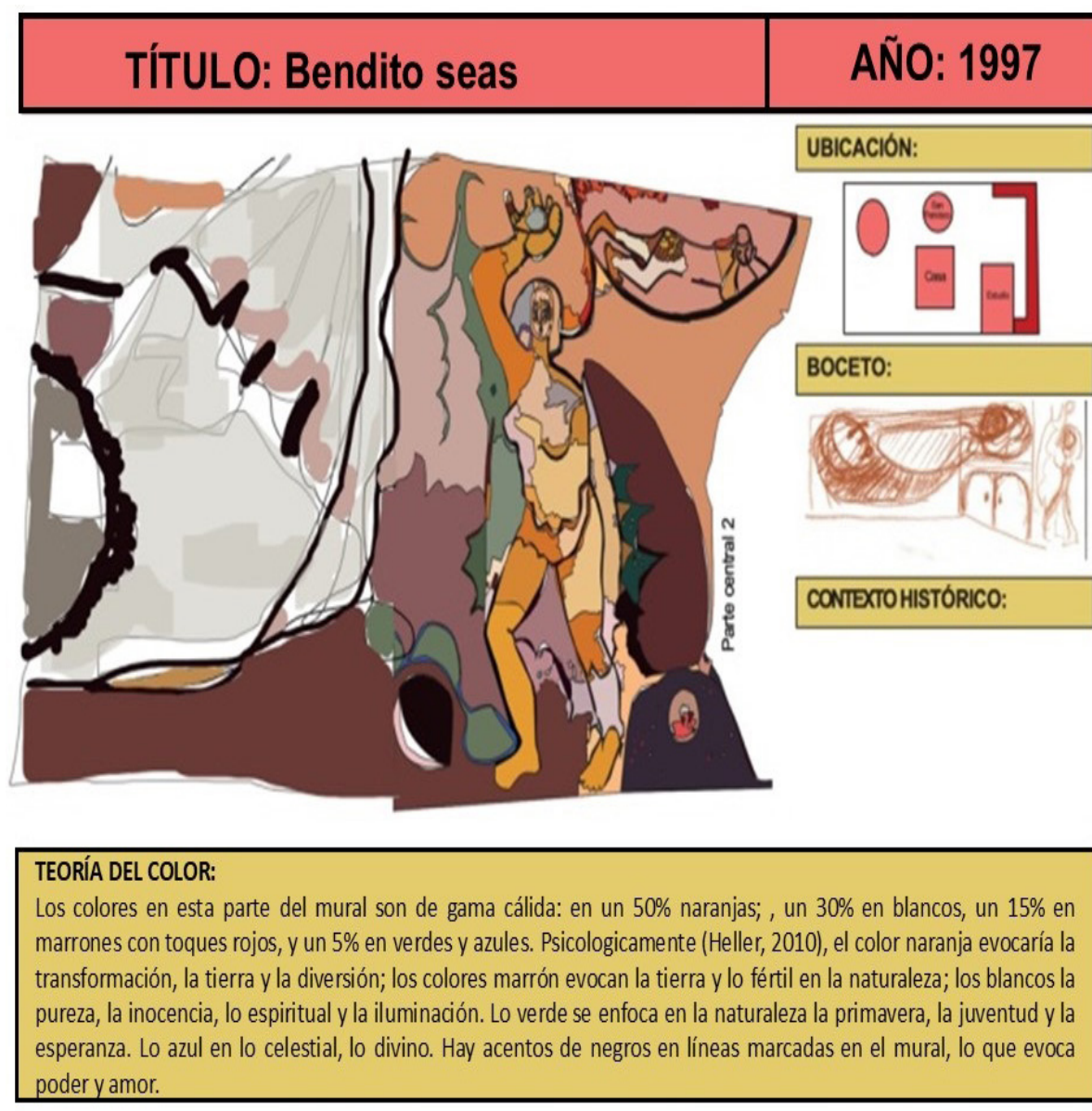
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Forma de la parte 2 (central) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

Los colores en esta parte del mural son de gama cálida: un 50% naranjas, un 30% en blancos, un 15% en marrones con toques rojos y un 5% en verdes y azules. Siguiendo los planteamientos psicológicos de Heller (2012), el color naranja evocaría la transformación, la tierra y la diversión; los colores marrones, la tierra y

la fertilidad en la naturaleza; los blancos, la pureza, la inocencia, lo espiritual y la iluminación. El verde se enfoca en la naturaleza la primavera, la juventud y la esperanza. El azul llama a lo celestial, lo divino. Hay acentos de negros en líneas marcadas en el mural, lo que evoca poder y amor (Figura 31).

Figura 31

Ficha 20. Mural "Bendito Seas" parte 2



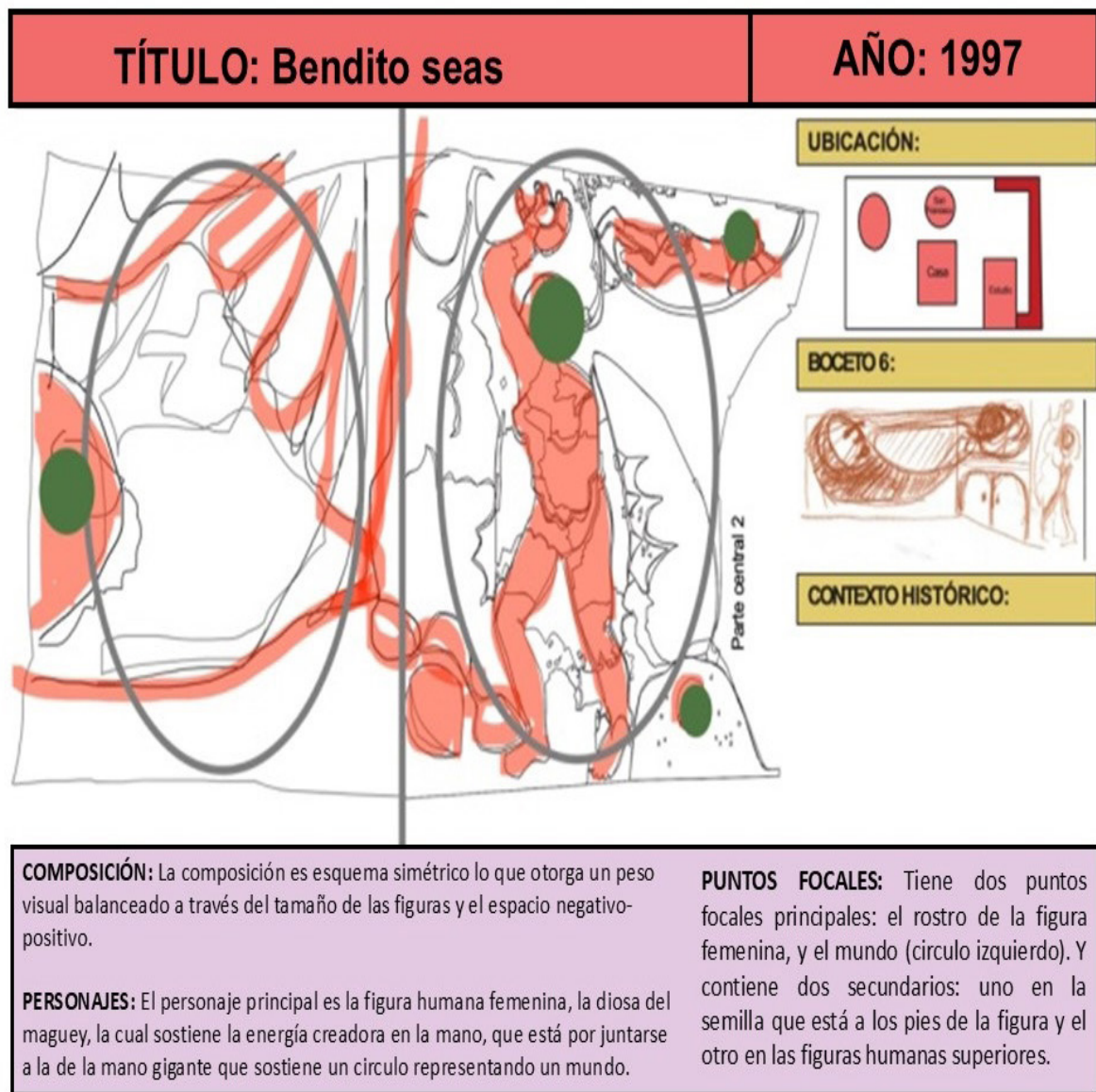
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Teoría de Color de la parte 2 (central) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La composición en esta parte del mural es un esquema simétrico, lo que le confiere un peso visual balanceado a través de las dimensiones de las figuras y el espacio negativo-positivo. El personaje principal es la figura humana femenina, la diosa del maguey, que sostiene la energía creadora en la mano, que está por juntarse a la de la mano gigante que sostiene la luna

llena. Ambas figuras evocan el poder femenino. Tiene dos puntos focales principales: el rostro de la figura femenina y la luna (círculo izquierdo). Contiene dos secundarios: uno en la semilla que está a los pies de la figura y el otro en las figuras humanas infantiles que se encuentran en la parte superior (Figura 32).

Figura 32

Ficha 21. Mural "Bendito Seas" parte 2



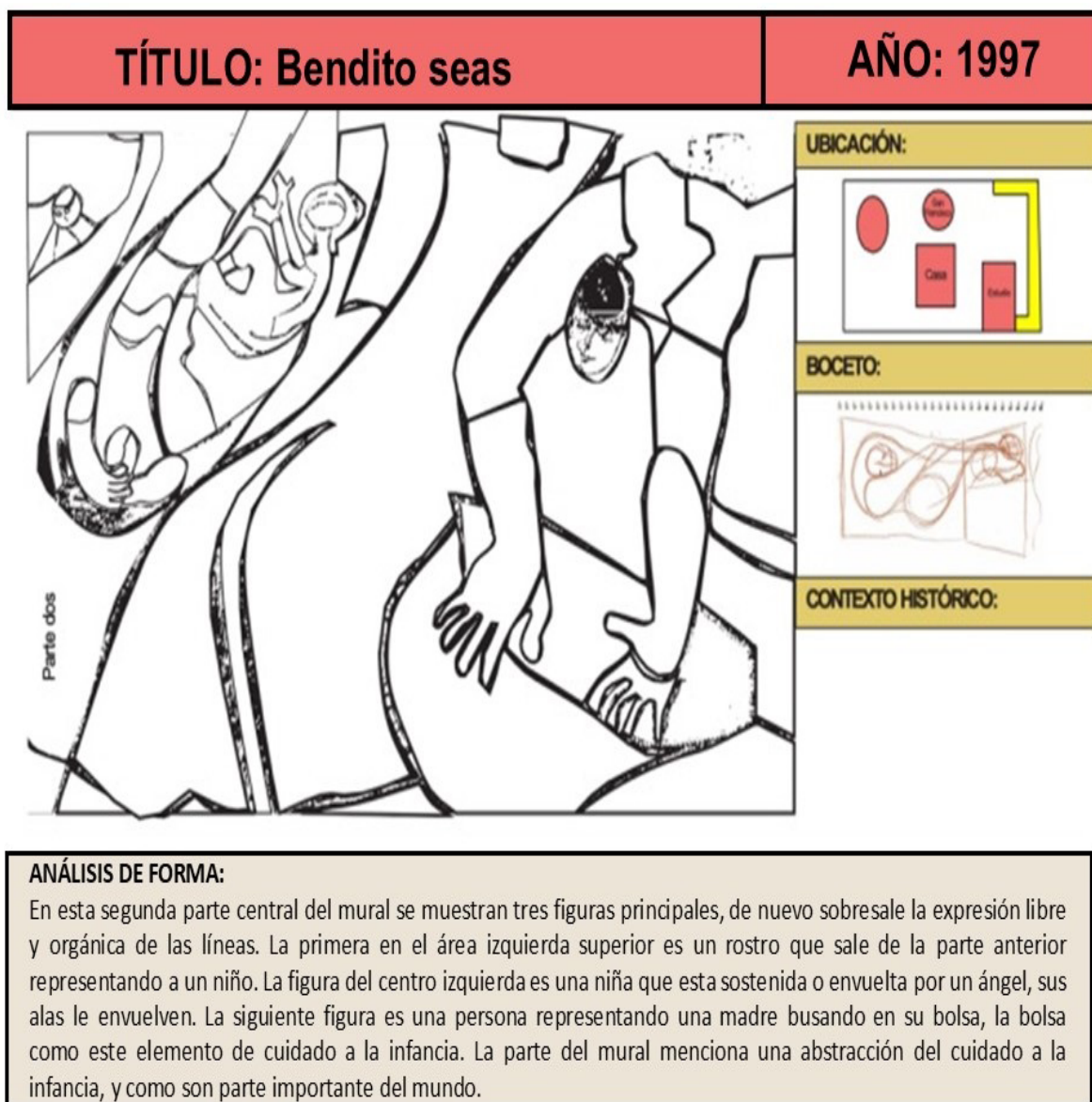
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Composición de la parte 2 (central) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerós, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

En esta tercera parte, central del mural, se muestran tres figuras principales: de nuevo sobresale la expresión libre y orgánica de las líneas. La primera figura en el área izquierda superior es un rostro que surge en la parte anterior representando a un niño. La figura del centro izquierda es una niña que, sostenida o envuelta por un ángel, sus alas le envuelven. La

siguiente figura es una persona que representa a una madre buscando en su bolsa, la bolsa refiere un elemento de cuidado a la infancia. Esta parte del mural es una alegoría al cuidado de la infancia y como los niños son un elemento importante para el mundo (Figura 33).

Figura 33

Ficha 22. Mural “Bendito Seas” parte 3



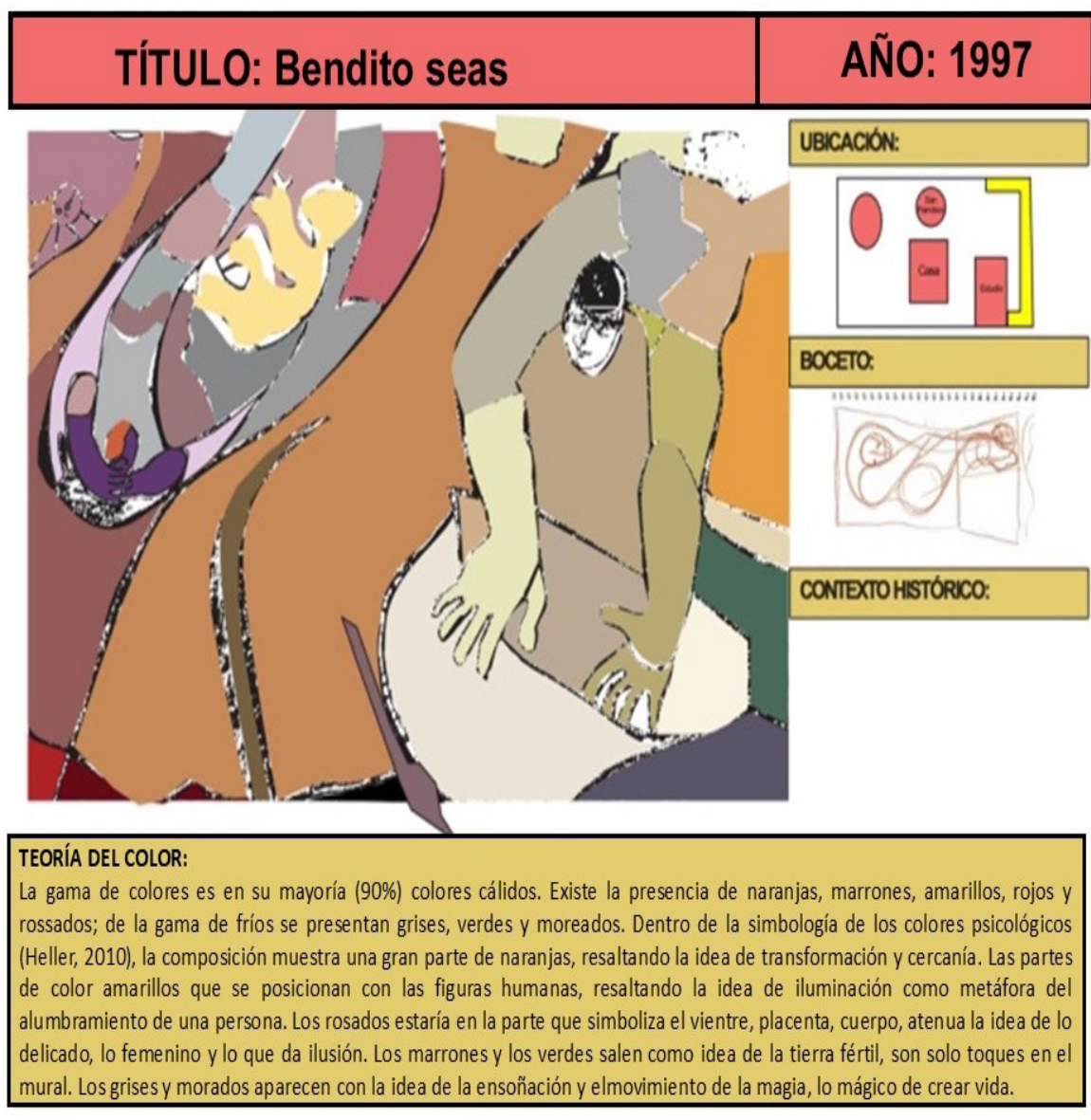
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Forma de la parte 3 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La gama de colores que predomina es de colores cálidos (90%). Existe la presencia de naranjas, marrones, amarillos, rojos y rosados; la gama de los fríos se presenta en grises, verdes y morados. Dentro de la simbología de los colores psicológicos (Heller, 2012), la composición, a través de los naranjas, resalta la idea de transformación y cercanía. Las partes de color amarillos que se posicionan con las figuras humanas, subraya la idea de iluminación como

metáfora del alumbramiento de una persona. Los colores rosados en la parte que simboliza el vientre, placenta, cuerpo, atenúan la idea de lo delicado, lo femenino y lo que brinda ilusión. Los marrones y los verdes surgen como idea de la tierra fértil, son solo toques en el mural. Los grises y morados aparecen con la idea de la ensoñación y el movimiento de la magia, lo mágico de crear vida (Figura 34).

Figura 34

Ficha 23. Mural "Bendito Seas" parte 3



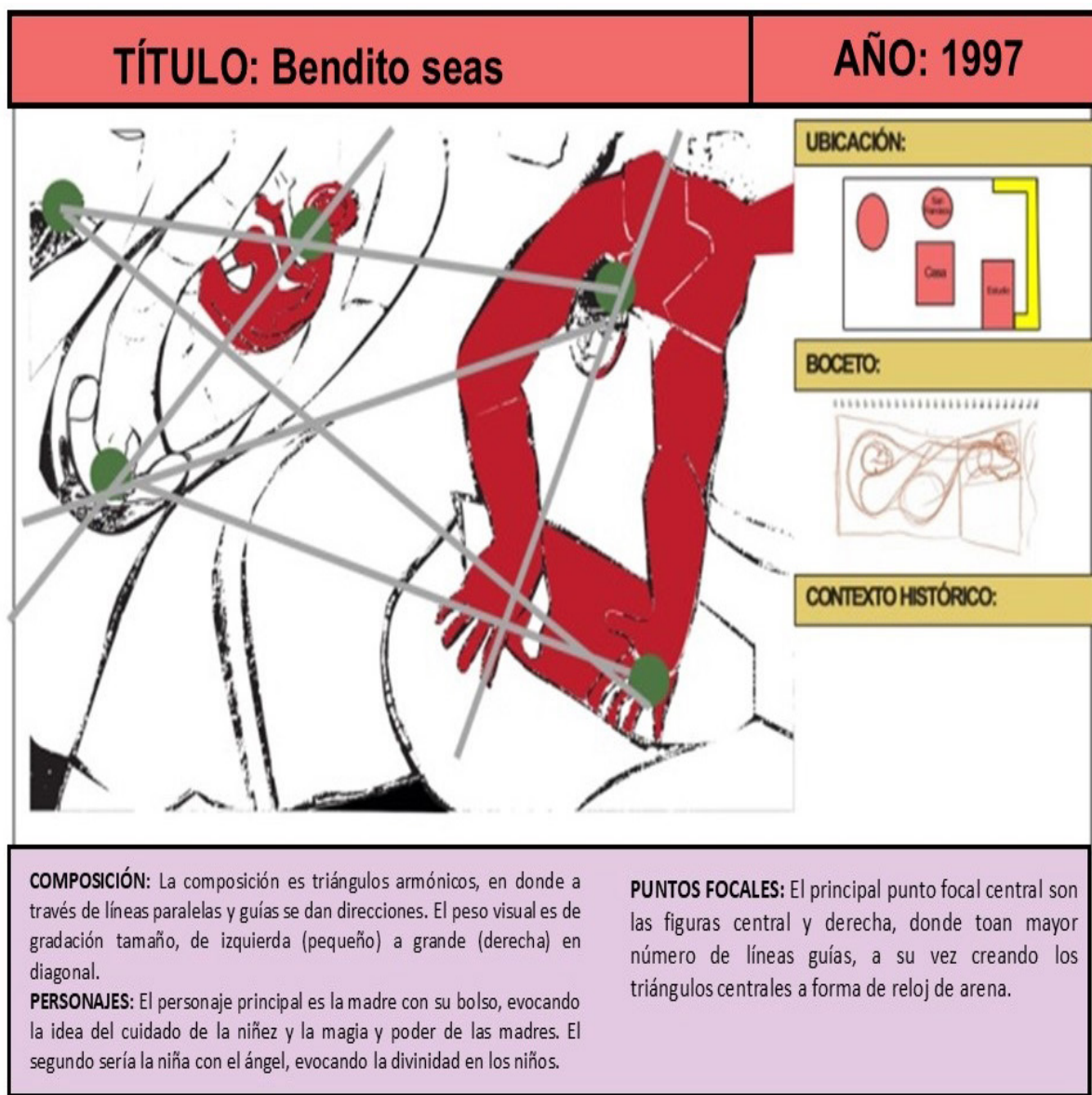
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Teoría de Color de la parte 3 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La composición en esta parte del mural se consigue con triángulos armónicos, las líneas paralelas que guían y marcan las direcciones. El peso visual es por gradación de tamaño, de izquierda (pequeño) a derecha (grande) en diagonal. El personaje principal es la madre con su bolso. Evoca la idea del cuidado

de la niñez y la magia y el poder de las madres. El segundo sería la niña con el ángel, recuerdan la divinidad en los niños. El principal punto focal son las figuras central y derecha, donde se acrecienta el número de líneas guías y, a su vez, crean los triángulos centrales con forma de reloj de arena (Figura 35).

Figura 35

Ficha 24. Mural “Bendito Seas” parte 3



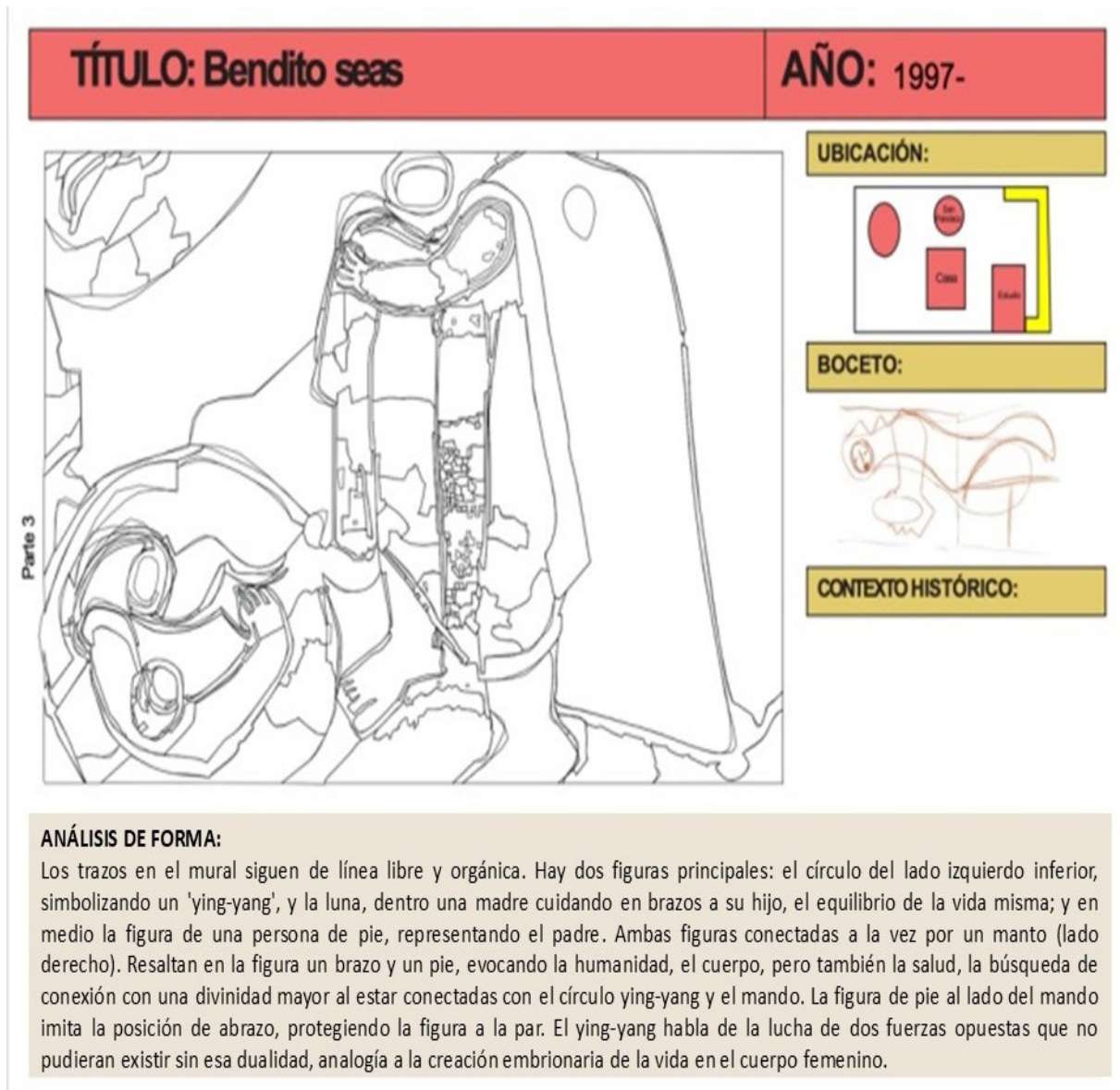
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Composición de la parte 3 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

En la parte final del mural, los trazos siguen líneas libre y orgánica. Hay dos figuras principales: el círculo del lado izquierdo inferior, que simboliza un ‘ying-yang’, y la luna, dentro una madre tiene en brazos a su hijo, lo que refiere el equilibrio de la vida misma. En medio, se encuentra la figura de una persona de pie, que representan el padre. Ambas figuras están conectadas por un manto (lado derecho). En ella, resalta la figura de un brazo y de un pie, que recuerdan

la humanidad, el cuerpo; pero también la salud, así como la búsqueda de conexión con una divinidad mayor dada la conexión con el círculo ying—yang y el mando. La figura de pie al lado del mando imita la posición de abrazo protegiendo la figura a la par. El ying-yang habla de la lucha de dos fuerzas opuestas que no pudieran existir sin esa dualidad, analogía de la creación embrionaria de la vida en el cuerpo femenino (Figura 36).

Figura 36

Ficha 25. Mural "Bendito Seas" parte 4



Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Forma de la parte 4 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La gama de colores es en su mayoría (90%) de colores fríos. Hay presencia de azules, morados, verdes y marrones. La composición muestra una gran parte de morados, lo que la simbología de los colores desde la teoría psicológica (Heller, 2012), explicaría de este modo: evocan una idea de la creación mágica,

divina, esotérica. Por su parte, los azules en el círculo dan idea de lo divino, lo celestial, lo fiel y el anhelo. Los verdes hablan de la esperanza, de la primavera, de lo fértil, de la seguridad y del recogimiento. Y, por último, los marrones a manera de fondo, rememoran la conexión con la tierra y lo acogedor (Figura 37).

Figura 37

Ficha 26. Mural "Bendito Seas" parte 4



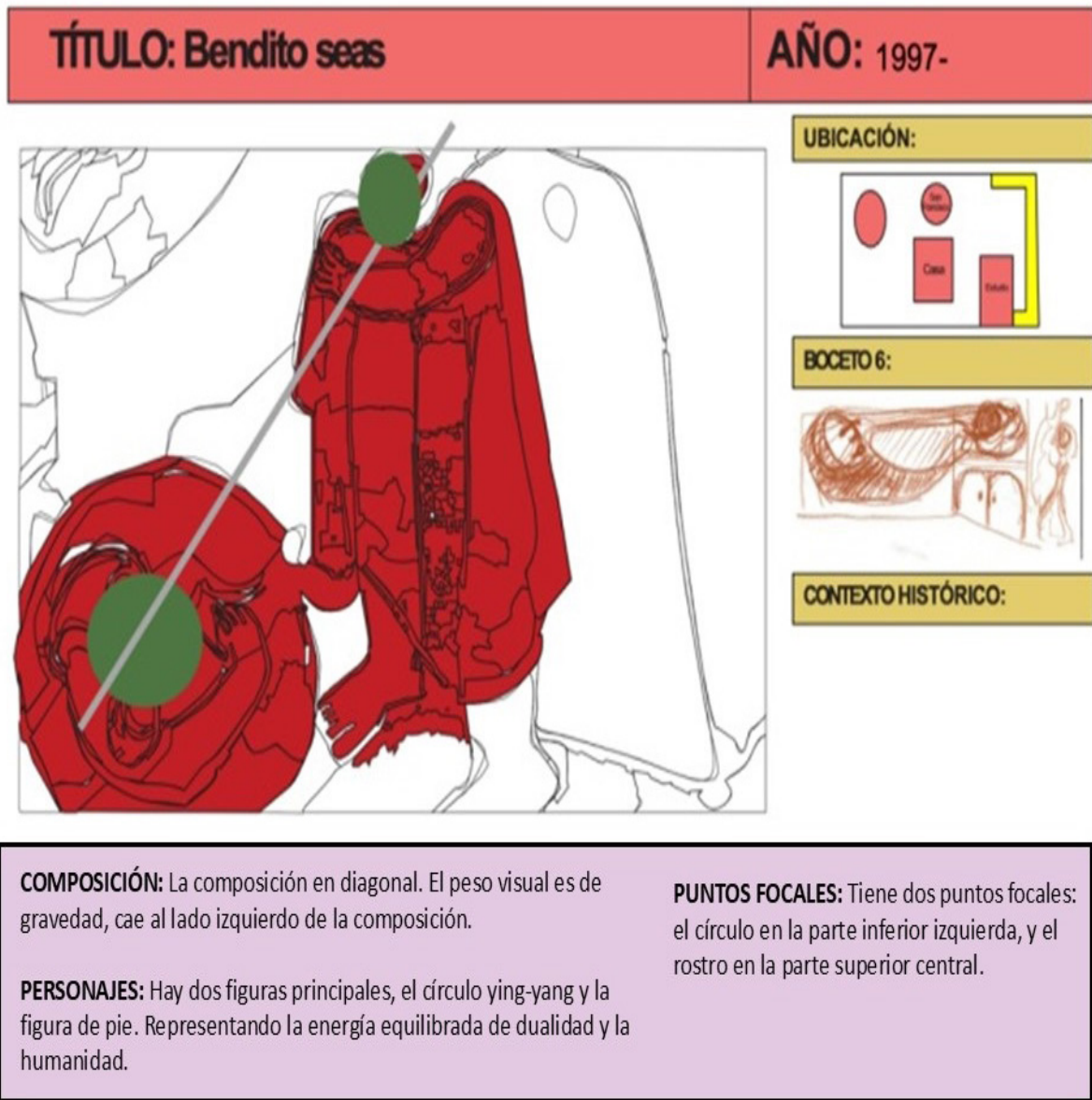
Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Teoría de Color de la parte 4 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Cenicerros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

La composición en esta parte es en diagonal. El peso visual es de gravedad, cae al lado izquierdo de la composición. Hay dos figuras principales, el círculo ying-yang, la luna, la madre y la figura de pie, el padre.

En conjunto, representa la energía equilibrada de dualidad y la humanidad. Tiene dos puntos focales: el círculo en la parte inferior izquierda y el rostro en la parte superior central (Figura 38).

Figura 38

Ficha 27. Mural “Bendito Seas” parte 4



Nota. Ficha en la que se aprecia en la parte inferior el análisis de Composición de la parte 4 (derecha) del mural. Fuente: análisis por Brenda Ceniceros, 2024; gráficos por Alejandra Pulido, 2024.

CONCLUSIONES

La frontera es el lugar de resistencia, de ruptura, implosión y explosión, y de juntar los fragmentos y crear un nuevo ensamblaje. Border artists cambian el punto de referencia.

Gloria Anzaldúa en Ruiz (1998)

Casa estudio CUI es un reflejo de la vida del ente binacional que representa y ejemplifica Mago Gándara. Los murales y esculturas en la casa como espacio de creación, de arte de identidad fronteriza, de patrimonio cultural permanece en el tiempo y es reconocido en la región binacional Juárez-El Paso como parte del legado de la artista. La concepción de la casa estudio fue un espacio de retiro y de abrigo para Mago y hoy sigue siéndolo para quienes acuden a este espacio. Es el ambiente que la artista creó en el lugar que proyecta paz. Es un abrigo que invita a la reflexión y contemplación, además de ello, es un espacio escultórico habitable donde las personas pueden aprender y disfrutar.

La obra de Mago, que creó en casa estudio CUI durante casi 37 años, más que buscar relacionarse con un movimiento artístico muestra la búsqueda espiritual de la artista, de identidad al regresar a su raíz y, principalmente, su don creativo, pues aquí revolucionó su arte gracias a una constante experimentación. Si bien su obra presenta elementos relacionados con las raíces culturales y religiosas, distintivos de la escuela de arte Chicano, ella innovó en la técnica del mosaico explorando materiales, texturas y formas, que le permitieron proponer relieves que, en ocasiones, le constituyen elementos tridimensionales, lo que la diferencia de este movimiento, una prueba de ello es que los murales y esculturas muestran variaciones técnicas y creativas, así como diversidad de texturas, formas y relieves. En el uso de relieves y variedad de texturas, su obra recuerda los murales en

mosaico de David Alfaro Siqueiros y Diego Rivera²⁶; mientras el empleo de las formas orgánicas y uso del mosaico²⁷ rememoraran parque Guell de Gaudí.

Su postura del cuidado ambiental -en ocasiones, por necesidad creativa y económica- también se refleja en la selección de materiales reciclados, como el uso de foam²⁸ que le permitió mejorar la manipulación de las piezas (las hace menos pesadas), así como sensaciones relacionadas con la ligereza. Aunado a esto, el uso de materiales diversos como conchas, pedacitos de locetas, vidrio, espejos, botellas etc., le permitieron explorar una variedad de composiciones formales de color y de texturas.

“Mago rompía con esa barrera a través del material [...] porque a veces las obras estaban en cartón, en unicel, ella trabajaba con el material que tenía a la mano, y muchas de las esculturas para hacerlas más ligeras trabajaba con materiales livianos entonces eso la hacía romper esos bordes entre el material como podía dialogar con diferentes técnicas y eso sea lo que sea la hacía no estar dentro de un parámetro porque arte chicano podía decirse que sí, arte fronterizo sí, pero también era contemporáneo! ¡Porque usaba materiales que encontraba en todos lados!, ella lo que quería era crear” [...] “para poder caracterizarla es difícil, ¡ella lo quería era crear!” [...] “hay cuestiones de movimiento creo que son un cuerpo en movimiento como bailando danzando, pero lo importante es que visibilizaba la obra no estáticas, en algunas de las piezas que hemos observado las imaginaba flotando como el ejemplo de San Francisco que fueran más ligeras para montarse en diferentes formatos, esa era una de las partes en las que su obra quería que fuera más liviana posible para que llegaran a estos niveles”²⁹

²⁶ Especialmente, el Mural Ehecatl Calli de Diego Rivera en la casa de los vientos en Acapulco, Guerrero y El pueblo a la Universidad, la Universidad al pueblo de David Alfaro Siqueiros ubicado en Ciudad Universitaria en la Ciudad de México.

²⁷ Mago era una artista que consumía arte de manera continua y buscaba inspiraciones, por lo que conocía el trabajo de Gaudí y los muralistas mexicanos.

²⁸ Materiales a base de poliuretano o poliuretano que se utiliza en los empaques de productos electrodomésticos o productos frágiles, así como o los utilizados como aislantes térmicos en construcciones.

²⁹ Entrevista personal con Christian Diego Diego, el actual Director del Museo de Arte de Ciudad Juárez, INBA, (2019-Actual).

Los temas y mensajes principales encontrados en los murales y esculturas de Mago en Casa estudio CUI, hablan de esta comunidad fronteriza. Seguidamente, revelamos los aspectos que más sobresalen en este espacio:

- La presencia femenina muestra la empatía que sentía hacia las mujeres y hacia sí misma. Como una ser que malabareó la vida de madre, esposa, mujer y demás perfiles que se atenúan en la vida de una artista como ella.
- La representación de distintas formas a manera de entidades divinas y religiosas de las diosas y vírgenes que cuidan, que vigilan, que protegen, como la diosa Tonantzin, la virgen de Guadalupe, el ángel guardián, la diosa del maguey.
- Lo orgánico relacionado con la naturaleza en elementos como las montañas, las flores y los magueyes que forman parte del paisaje y que se entrelaza con las obras. Todo ello se traduce en sensaciones espirituales y de paz.
- La dualidad, reminiscencia prehispánica que se repite en casi todos sus murales, la noche y el día, la luna y el sol, lo femenino en contraste con lo masculino.
- La idea de las madres como pilares de la comunidad se representa de diferentes formas, desde la concepción, la protección y cuidado de las hijas e hijos hasta la relación con el entorno social.
- Las infancias, la inocencia, el conocimiento y aprendizaje, el encuentro con la naturaleza y el juego, el territorio también se manifiesta en los murales de la artista.

En este sentido, Casa estudio CUI se convierte en un legado tanto para los habitantes de la zona poniente de Ciudad Juárez como a nivel regional Juárez-El Paso, pues puede ser un espacio de reflexión, de enseñanza artística para las infancias y las mujeres, así como un espacio que muestra la obra e historia de vida de la artista y donde la comunidad se puede

visualizar e identificar con sus raíces, con la naturaleza y con Mago. Este trabajo es una invitación a seguir indagando en el trabajo de Mago.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biedarievá, S. (2015). The street artist as translator. *Space and Culture*, 19(1), 4-14. <https://doi.org/10.1177/1206331215579752>
- Capek, M. (1996). *Murals: Cave, Cathedral, to Street*. Lerner Publications Co.
- Ceniceros, B. I. (2022). *Resistencias desde la frontera. Cartografía y manifestaciones*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Ceniceros, B. I. (2019). El activismo en la frontera Ciudad Juárez-El Paso: hacia el derecho a la ciudad. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 123, 167-200. <https://doi.org/10.24241/rcai.2019.123.3.167>
- Chowdhury, K. (2023). Visualizing Borders: M.I.A.'s "Borders" and Mural Art in Ciudad Juárez and El Paso. *En Border Rules. Politics of Citizenship and Migration*. Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1007/978-3-031-26216-6_6
- Donis, A. D. (2016). *LA SINTAXIS DE LA IMAGEN: introducción al alfabeto visual*. INDEPENDENT Publishing Group.
- Estrada, Á. (2007). *Mago: El Misterio de la Vida*. Cortometraje. Productores: Ochoa, L.; Máñez A. y Estrada Á. https://sic.gob.mx/ficha.php?table=produccion_cine&table_id=662
- Foladori, G. (2002). *Una Tipología del Pensamiento Ambientalista*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gándara, M. (2013). *El muro milagroso*. Consejo Nacional para la Culturas y las Artes, Instituto Chihuahuense de la Cultura.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32. <http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v21n41/v21n41a1.pdf>
- Givoni, B. (1969). *Building Design Guidelines for Solar Energy Technologies*. California University.
- González, J.; Chavoya, O. y Noriega, C. (2019). *Chicano and Chicana art, A Critical Anthology*. Duke University Press.

- Gregorek, J. (2009). Liberal Education after Antioch. *Academe*, 95(6), 35-40. <https://www.jstor.org/stable/i20694581>
- Hal Marcus Gallery. (1977). *Exhausted Triumph*. Art Form Magazine of El Paso and Southwest Artist. 14-16.
- Heller, E. (2012). *La Psicología del color*. Editorial Gustavo Gill.
- Holmgren, D. (2002). *Permacultura: principios y senderos más allá de la sustentabilidad*. Ediciones Kaicron.
- Itten, J. (2020). *El arte del color*. Editorial GG.
- Juárez, M. (1997). *Colors on Desert Walls: The Murals of El Paso*. Texas Western Press.
- Larraga, R. y Benítez Gómez, B. (2015). *Transformando Comunidades para el Desarrollo Local: Un proceso de diseño participativo*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Liddiard Cárdenas, A. E. y Hernández Orozco, G. (2021). Respuesta artística e iconográfica del muralismo urbano chihuahuense ante la contingencia por COVID-19. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 115-125. <https://doi.org/10.33010/recie.v5i2.1324>
- Mc Harg, I. (2001). *Proyectar con la naturaleza*. Editorial Gustavo Gil.
- Mazria, E. (1978). *El libro de la Arquitectura Solar Pasiva*. Editorial Gustavo Gil
- Ochoa Lozano, L. E. y Ginez, D. (2019). Margarita Gándara Orona (1929-2018). *Cuadernos Fronterizos*, 15(45), 42-47. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2019.45.16>
- Rodríguez, M. (2001). El caso de la identidad chicana y su ciudadanía étnico cultural. *El Cotidiano*, 18(108), 48-59. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32510806.pdf>
- Rodríguez, M. L. (2005). *Introducción general a los estudios iconográficos y a su metodología*. <http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento4795.pdf>.
- Juárez M. (1998). Mago Orona Gandara: An Artist Voice Along the U.S. / Mexico Border. Anthology. Draft to be included in Kriste Linden (Ed.), *Ordinary Women, Extraordinary Lives: Women in American History* (pp. 2-19). Meyer Tennessee Technological University to be published by Scholarly Resources.
- Vargas, G. (1995). *Mago Gandara: A Woman Muralist on the Border*. [monograph, Inter-American and Border Studies,] Center for Inter-American and Border Studies. University of Texas at El Paso.
- Whitefield, P. (2017). *Permacultura Esencial*. Editorial Kaicron.



*La caída familiar y los Parsis en **Doongaji House** de Cyrus Mistry*
*The family fall and the Parsis in Cyrus Mistry's **Doongaji House***

Tania Valeria Molina Concha

La caída familiar y los Parsis en *Doongaji House* de Cyrus Mistry

The family fall and the Parsis in Cyrus Mistry's *Doongaji House*

Tania Valeria Molina Concha

<https://orcid.org/0000-0002-0743-144X>

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Instituto Superior de Formación Docente N° 4, Argentina

Instituto Superior de Formación Docente N° 12, Argentina

tania.molina@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2457>

RECIBIDO: 24/03/2025

ACEPTADO: 26/05/2025

RESUMEN

El teatro postcolonial de India se conforma como una expresión artística de riqueza inigualable. Su importancia no radica únicamente en la cuestión estética sino también en las temáticas abordadas. Este teatro es deudor del proceso independentista, por lo cual se consolida como un tipo de dramaturgia profundamente crítica del contexto socio-político. A través de esta expresión artística, se denunciaron las problemáticas de India. *Doongaji House* de Cyrus Mistry es muestra de ello. En esta obra se hace presente una de las tantas problemáticas sociales de India: los conflictos religiosos. Al ser un país de una gran diversidad cultural (posee veintidós idiomas oficiales, además de otros cientos de dialectos no oficiales) y religiosa (siete religiones oficiales: Hinduismo, Islam, Jainismo, Sikhismo, Zoroastrismo, Budismo, Cristianismo), los conflictos son usuales. En este artículo se intentará analizar dicha problemática en torno a los Parsis y las repercusiones que trajo la independencia para este grupo.

Palabras clave: teatro postcolonial de India, conflictos religiosos, anglofilia, Parsis, *Doongaji House*.

ABSTRACT

India's post-colonial theatre is an artistic expression of unparalleled richness. Its importance lies not only in its aesthetics, but also in the themes it deals with. This theatre is indebted to the independence process, which is why it is consolidated as a type of dramaturgy that is deeply critical of the socio-political context. Through this artistic expression, India's problems were denounced. Cyrus Mistry's *Doongaji House* is an example of this. In this work, one of India's many social problems is brought to the fore: religious conflicts. As a country of great cultural diversity (it has twenty-two official languages, as well as hundreds of unofficial dialects) and religious diversity (seven official religions: Hinduism, Islam, Jainism, Sikhism, Zoroastrianism, Buddhism, Christianity), conflicts are commonplace. This article will attempt to analyze these issues in relation to the Parsis and the repercussions of independence for this group.

Keywords: Postcolonial Indian theatre, religious conflicts, Anglophilia, Parsis, *Doongaji House*.

■ INTRODUCCIÓN

El análisis de esta obra se desprende de la tesis de maestría de mi autoría titulada “La imagen del subalterno en el teatro postcolonial de India. Estudio de casos de Girish Karnad, Manjula Padmanabhan, Cyrus Mistry y Partap Sharma”. En dicha investigación, se realizó un recorrido histórico-cultural a través de la historia del teatro de India, desde sus orígenes hasta expresiones dramáticas post-independencia. El marco teórico de análisis de esta obra (y de las otras que comprendieron el corpus de mi tesis de maestría) comprendió a la Teoría y Crítica Postcolonial y los Estudios Subalternos, principalmente. Dentro de los Estudios Subalternos se distinguieron los trabajos de Ranajit Guha (1988, 1997, 1998, 2002), Dipesh Chakraborty (1997), Gyanendra Pandey (1997) y Gyan Prakash (1997). Y por la Crítica Postcolonial destacaron Edward Said (2002), Gayatri Chakravorty Spivak (1988, 2003), Homi Bhabha (2002) y Stuart Hall (2003). Se conformó así un marco teórico interdisciplinar para poner en debate diversas cuestiones presentes en el teatro postcolonial de India. También se incluyó la teoría de los imaginarios sociales de Bronislaw Baczko para identificar los estereotipos presentes. Todos estos autores sirvieron para analizar cuestiones del contexto histórico y problemáticas descriptas en *Doongaji House*.

Por otro lado, en el artículo aquí presentado, la metodología de análisis abarcará aspectos formales (estructura, personajes, tiempo, lugar) según conceptualizaciones de José Luis García Barrientos (2012). Pero, debido a la especificidad del objeto de estudio, también se emplearán trabajos de teatrólogos indios para analizar aspectos del argumento y símbolos de la tradición cultural india (Anand, 1950; Muni, 1951 y Gupta, 1954). También se hará referencia al contexto histórico para comprender ciertas situaciones mencionadas en la obra.

Antes de adentrarse en el análisis, cabe señalar ciertos aspectos del teatro indio. Históricamente, el drama en India se constituyó como una forma de expresión artística cuyos fundamentos y temáticas eran religiosos. El Teatro Sánscrito es la forma más antigua de este tipo de representación dramática, el cual tiene sus orígenes alrededor del siglo XIII a XII a. C.

Algunas de sus características son:

- Era un teatro itinerante, se representaba en espacios abiertos.
- Inspiración religiosa en los textos védicos u otros como las epopeyas Ramayana y Mahabharata.
- Representación en festivales religiosos, ceremonias de casamiento o nacimiento, o por pedido de los reyes.
- Improvisación como método de actuación, similar a la *commedia dell'arte* italiana.
- Selección de actores con base a sus características, que reproducen el sistema de castas.
- Canto y baile como partes necesarias e inseparables del drama.
- Los personajes principales son dioses, semidioses, reyes o príncipes.
- Los personajes subalternos, como sirvientes o esclavos, no son primordiales en el drama, solo aparecen en escena como un acompañamiento o, en el caso de la *Prahasana mixta*, como elemento cómico.
- El prólogo de la obra es casi tan importante como la obra en sí.
- La obra tiene que seguir algún motivo en particular o reflejar un “sentimiento” primordial.
- Contaban con mujeres en la actuación, al menos hasta el siglo III a. C.
- Su objetivo era contribuir a la difusión y conocimiento de los Vedas y otros textos religiosos. (Anand, 1950; Muni, 1951; Molina Concha, 2018)

Durante la colonia inglesa, el teatro indio asumió nuevas formas por la influencia de la cultura británica. De esta manera, el teatro “moderno” o colonial indio se desarrolló entre 1790 y 1830. Fue el resultado de una hibridación que tomó características tanto del teatro sánscrito como del teatro occidental creando una nueva identidad (Dharwadker, 2009, p. 68). En esa época, comenzaron a abrirse salas teatrales destinadas para la élite inglesa e india. Dichos espacios, contaban con una distribución espacial occidental, es decir, que se separó el escenario. Por otro lado, se representaron obras europeas en inglés o versiones en idiomas indios de obras inglesas o europeas. El dramaturgo más

representado fue Shakespeare (Singh, 1989). Esta incorporación de elementos occidentales repercutió en los dramaturgos indios quienes escribieron obras con una estructura occidental (separación en actos, escenas y cuadros). Un aspecto singular es que para esta época no había actrices. Debido a las costumbres islámicas de los pueblos invasores (afganos, turcos y mogoles) de los siglos VII a X d.C. y a la imposición de las Leyes de Manu (siglo III a.C.) se alejó a las mujeres de la vida pública. Quienes suplieron los roles femeninos en las obras indias desde el siglo III a.C. (aproximadamente) hasta las primeras décadas del siglo XX fueron hombres o adolescentes varones disfrazados de mujer. Las primeras actrices que pisaron las tablas fueron anglo-indias a principios del siglo XX. Luego, se incorporaron algunas actrices indias que provenían de castas bajas (y de una clase social baja).

El teatro postcolonial indio, que es el que se analiza en este artículo, resulta una combinatoria de ambos teatros (sánscrito e inglés) que asume una postura de crítica social y política. En el contexto de producción de la obra de teatro trabajada entran múltiples factores que condicionan su temática y problemáticas:

A) Diversidad y multiplicidad cultural de India: veintidós idiomas oficiales y múltiples dialectos regionales no reconocidos; siete regiones culturales; siete religiones oficiales (sin contar con que el hinduismo cuenta con múltiples interpretaciones regionales); división por castas (Brahmines, es decir, los clérigos y sacerdotes por derecho de nacimiento; en segundo lugar se ubican los Kshatriya, que comprenden a los reyes y guerreros; en tercer lugar los comerciantes, son los Vaisya. Estas tres primeras castas son de origen indoario y poseen el poder. Las dos castas subsiguientes son la de los Sudra, sirvientes o esclavos de las otras tres clases, y los Avarna o “sin casta”, llamados también Intocables o Parias).

B) Legado cultural de la Colonia Británica (idioma y en el caso del teatro, estructuras y formatos: escenografía, estructura formal de la obra).

C) Construcción de una nueva identidad luego de la independencia de India. (Anand, 1950; Muni, 1951; Molina Concha, 2018)

En este contexto, se ubica la obra de teatro *Doongaji House* (2006 [1978]) de Cyrus Mistry. Los conflictos religiosos retratados en esta obra muestran la profundidad de las diversidades culturales de India y cómo la independencia afectó la construcción de las identidades.

DESARROLLO

La obra *Doongaji House*, de Cyrus Mistry, fue escrita en 1978 y galardonada con el premio Sultan Padamsee Award for Playwriting. Dicha competencia fue promocionada por el Mumbai's Theatre Group para obras escritas en idioma inglés. En esta primera parte del análisis se dará cuenta de ciertos aspectos formales de la obra.

En referencia a la estructura, está dividida en cinco actos. El Acto 1 contiene dos escenas; el Acto 2 tiene tres escenas; el Acto 3 tiene dos escenas aunque la segunda es muy breve: solo tiene un breve diálogo de Hormusji. Los dos últimos actos son de una única escena.

En cuanto al lugar, toda la obra se desarrolla en la sala de estar de la familia Pochkhanawalla. Este está pobremente iluminado, con muebles viejos y todo con polvillo o roto. Por otro lado, el tiempo de la obra se diferencia entre el patente y el latente. Con respecto al primero, puede decirse que la obra se desarrolla a lo largo de un par de días. Esto se marca con una lámpara de kerosene que se prende o apaga a lo largo de la obra para marcar el inicio de la noche. En cuanto al tiempo latente, este se aprecia cuando Hormusji recuerda “tiempos mejores” cuando se refiere a la época de la colonia inglesa. También cuando recuerda su disputa con su hermanastro Sohrab, a quien acusa de su caída en desgracia.

La historia está ambientada en Mumbai a finales de la década de 1960 y muestra la vida de la familia Pochkhanawalla. Esta familia está compuesta por Hormusji, el padre (de unos setenta años); Piroja,

la madre; Avan, la hija, y Fali, el hijo. Hormusji y Piroja tienen un tercer hijo al que se menciona pero no aparece en escena. Su nombre es Rusi y ha emigrado a Canadá. Otros personajes relacionados con la familia y que aparecen en escena son:

- Cawas: hijo de Sohrab, hermanastro de Hormusji.
- Darabshaa: un maestro de escuela jubilado.
- Perin: una vecina de la familia, joven. Está enamorada de Fali.
- Dhanjishaa Bapasola: un fantasma. Era vecino del edificio cuando Hormusji era pequeño. Se dice que todo el edificio lo evitaba. Esto podría tener una explicación un poco compleja: era un pedófilo. De hecho se da a entender con la narración de Hormusji que ese hombre intentó abusarlo pero fue rescatado a tiempo por su familia.
- Young Hormuz: Hormusji de niño.
- Purveyor
- Coolies and Workmen

La familia Pochkhanawalla reside en un viejo edificio llamado *Doongaji House*¹ en el que viven hacinadas y empobrecidas numerosas familias, en su mayoría, Parsis. La investigadora Nayna Rangwala (2016) afirma que el edificio en la obra es una metáfora de la historia de la comunidad Parsi en India. En el pasado, el edificio fue majestuoso. De todos modos, en el momento de la ambientación de la obra el edificio está en ruinas, al igual que sus habitantes: “The three-storeyed building, of which this is the second floor, itself shows alarming signs of age and degeneration. The walls, hung with portraits of family ancestors, are cracked and peeling” [El edificio de tres pisos, del cual éste es el segundo piso, muestra signos alarmantes de edad y degeneración. Las paredes, que tienen retratos de antepasados familiares colgados, están agrietadas y se están pelando]. (Mistry, 2006 [1978], p. 117).

Esto en cuanto a la primera parte del análisis. Con respecto a la segunda parte, el argumento y el contexto histórico de referencia, se presenta en el Acto I a Piroja y su esposo Hormusji, una pareja Parsi que ha perdido todo luego de la independencia de India. Los Parsis son uno de los grupos étnicos y religiosos minoritarios de India que lograron poder y estatus durante el gobierno colonial inglés, pero

luego volvieron a una posición subalterna dentro de India. *Doongaji House* plantea la subalternidad desde la minoría étnica y religiosa de los Parsis. En este momento, cabe una salvedad histórica: “Doongaji House” como edificio es producto de la ficción aunque podría ser uno de los numerosos complejos de edificios de departamentos que, desde 1935, se construyeron para la comunidad Parsi. En la actualidad, existen en Mumbai numerosos barrios (llamados localmente *baugs*) Parsis cerrados, de clase media y uno extenso, abierto, en la zona más rica de la ciudad (*arZan*, 2013), llamado *Mancherji Joshi Parsi Colony*. Quizás la comunidad Parsi perdió algunos “privilegios” que habían sido brindados durante la colonia inglesa, pero actualmente en Mumbai (donde se sitúa la obra) se han consolidado como una de las comunidades más ricas de la ciudad.

De conformidad con Dharwadker (2005), la cuestión primordial del drama de Mistry no es el lugar específico de residencia, sino que hay que entender a la obra como una metáfora de la alienación de la comunidad Parsi en Bombay (Mumbai). Según esta autora: “the narrative of Parsi ascent and decline can be understood only with reference to the community’s unique, millennium-long history in India” [El edificio de tres pisos, del cual éste es el segundo piso, muestra signos alarmantes de edad y degeneración. Las paredes, que tienen retratos de antepasados familiares colgados, están agrietadas y se están pelando.] (Dharwadker, 2005, p. 302).

Como explica Dharwadker, los Parsis son una comunidad que llegó a India perseguida y expulsada luego de la conquista árabe de Persia en el siglo VII d. C. Consolidaron su posición con la llegada de los ingleses a India en el siglo XVII, ya que trabajaron para ellos como los principales constructores de navíos para la British East India Company:

Over the next two centuries, Parsis contributed more than any other Indian community to Bombay’s development as India’s leading colonial port and financial center, gradually acquiring control of a large portion of the city’s industry, banking, business, and trade, while also gaining prominence in the professions

¹ Según la obra, el primer edificio en todo Bombay en tener electricidad gracias al gobierno inglés (Mistry, 2006 [1978], p. 152)

of law, medicine, and education. [Durante los siguientes dos siglos, los Parsis contribuyeron más que cualquier otra comunidad india al desarrollo de Bombay como puerto y centro financiero colonial líder de la India, y gradualmente adquirió el control de una gran parte de la industria, banca, negocios y comercio de la ciudad, mientras que también adquirieron prominencia en las profesiones de derecho, medicina y educación.] (Dharwadker, 2005, p. 302).

Al ser una comunidad tan cerrada, existen ciertas reglas que se deben respetar. Esto explica lo que sucede en la primera escena en la que se presenta a Piroja. Ella se encuentra preparando la comida con su vecina, la joven Perin, ex novia de su hijo. Perin no resiente el hecho de no haber contraído matrimonio con Fali, dado que este, luego de mudarse a la nueva ciudad, incurrió en acciones deshonrosas que se resumen en su casamiento con una chica cristiana (lo cual constituye una deshonra o es mal visto por los Parsis), la violencia que ejerce Fali sobre su esposa, su trabajo como corredor ilegal de apuestas y su alcoholismo.

Según Dharwadker (2005), los británicos enfatizaron los atributos de la comunidad Parsi como colaboradores del gobierno. Es por ello que la comunidad marcó su diferencia frente a la mayoría vedántica o musulmana de India. Esto explicaría la actitud del personaje de Hormusji frente a los hindúes o el racismo respecto a la esposa de Fali: "Parsis do not allow mixed marriages to preserve its pure Persian lineage though their population has reduced very minimal" [Los Parsis no permiten los matrimonios mixtos para conservar su linaje persa puro, aunque su población se haya reducido al mínimo] (Rangwalla, 2016, p. 149).

Hormusji entra en escena. Él intenta pasar inadvertido por razones que se revelan luego. Al igual que su hijo Fali, Hormusji es alcohólico. Al llegar ebrio a su casa y ante el enojo de su esposa, se remite a hechos anteriores para justificar su alcoholismo y culpa de toda su desgracia a su hermanastro Sohrab. Según cuenta Hormusji, él poseía ciertos locales comerciales pero, debido a una larga internación, los

perdió porque Sohrab los vendió.

También culpa al proceso de independencia y a los hindúes por la caída en desgracia del pueblo Parsi. Hormusji es un hombre criado a la manera inglesa. Resalta las virtudes de la educación recibida y recuerda textos de Shakespeare, que resultan significativos para comprender la naturaleza del personaje de Hormusji y cómo se siente con respecto a los demás. Particularmente usa citas de las obras King Lear (específicamente del Acto I, Escena IV), As you like it (Acto II, Escena VII) y más adelante, cuando todo se devela, una cita de Hamlet (Acto V, Escena V):

HORMUSJI: I will spit in his face, if he dares to show it.

(But Hormusji is suddenly transported by the memory of a verse from Shakespeare, and he declaims, gravely, introspectively)

"Ingratitude...thou marble-hearted fiend...

More hideous than the sea-monster, when thou show'st thee in a child..."

(A subtle change of mood takes place in Hormusji. He chuckles.)

...Major Bamji...heh, heh...Major Minocher Bamji. How he taught us Shakespeare. How he instilled in us a love for the great Bard of Stratford... (to Piroja) Well? I may have put my wits out to dry, but at seventy the memory is still giving good service, eh?

(Sings) "The sing heigh-ho to holly, this life is most jolly, most friendship is feigning, most loving mere folly..."

(Playfully) Say something? Some words of praise for an old wretch?

["HORMUSJI: Le escupiré en la cara, si se atreve a mostrarlo.

(Pero Hormusji es repentinamente transportado por el recuerdo de un verso de Shakespeare, y lo declara, grave e introspectivamente)

"Ingratitud ... tú, demonio con corazón de mármol ...

Más horrible que el monstruo marino, cuando te presentas en un niño ...

(Un cambio de humor sutil tiene lugar en Hormusji. Él se ríe.)

... Mayor Bamji ... je, je ... Mayor Minocher

Bamji. Cómo nos enseñó a Shakespeare. Cómo nos inculcó un amor por el gran Bardo de Stratford ... (por Piroja) ¿Y bien? Es posible que haya dejado en seco mi ingenio, pero a los setenta el recuerdo sigue dando un buen servicio, ¿eh?

(Canta) "Cantemos, ¡oh, sí, cantemos, la vida en mayormente alegría, Hay mucha amistad fingida

y muchos amores frívolos", (En broma) ¿Dices algo? ¿Algunas palabras de elogio para un viejo infeliz?" (Mistry, 2006 [1978], p. 125. La negrita añadidas).

La primera frase marcada en negrita en la cita anterior pertenece a la obra King Lear y hace una referencia a su hijo Fali y al desprecio que Hormusji siente por él. Usa las palabras de Shakespeare para tildar a su hijo de ingrato y desagradable. La segunda frase marcada en negrita pertenece a As you like it. Remite a una canción dedicada al viento invernal y que hace referencia a la naturaleza humana. La cita define lo que siente Hormusji por su hijo: nada es más terrible que la propia naturaleza humana. Ni el propio viento invernal puede helar más el corazón que la propia maldad o corrupción del ser humano.

Las referencias a la cultura inglesa resultan una constante en el texto. Tanto Hormusji como Piroja resaltan las bondades del gobierno inglés y cómo ellos (y por extensión, los Parsis en general) vivían mejor: **HORMUSJI (bitterly): I don't care. Whatever followed has only been an endless desert for me...Do you rememeber those days, Piroja...when Rusi was only five or six, and Fali was still learning to walk...?**

(Piroja turns a page of the newspaper and continues reading)

Things were so cheap then, we had plenty of money. Every evening, coming home from work, I'd pick up something...those eclairs from Monginis? Pineapple cake! Liqueur chocolates!

(Piroja puts down her newspaper, drawn into the web of nostalgia herself. Now she and Hormusji speak associatively, without really talking to each other)

PIROJA: Everything was cheap. Eggs five annas a dozen. Only later, after Avan was born, they went up to fourteen annas. Everything started going up then. And never stopped. (Mistry, 2006 [1978], p. 126)

[HORMUSJI (amargamente): No me importa. Lo que haya seguido ha sido solo un desierto infinito para mí... ¿Te acuerdas de esos días, Piroja ... cuando Rusi tenía solo cinco o seis años, y Fali todavía estaba aprendiendo a caminar ...?

(Piroja pasa una página del periódico y continúa leyendo)

Las cosas eran tan baratas entonces, teníamos un montón de dinero. Cada noche, volviendo a casa del trabajo, recogía algo... ¿esos eclairs de Monginis? ¡Pastel de piña! ¡Bombones de licor!

(Piroja deja su periódico, metida en la red de la nostalgia de ella misma. Ahora ella y Hormusji hablan de manera asociativa, sin realmente hablar entre sí)

PIROJA: Todo era barato. Huevos cinco annas la docena. Sólo más tarde, después de que nació Avan, subieron hasta los catorce annas. Todo comenzó a subir entonces. Y nunca se detuvo.] (Mistry, 2006 [1978], p. 126)

Según Dharwadker (2005), los Parsis se habían constituido en aliados del gobierno inglés. De esta manera, desde el siglo XIX empezó a constituirse una nueva identidad comunitaria, ligada al estereotipo del ciudadano inglés. Esto conformó la identidad de lo que Luhrmann (1994) denomina "el buen Parsi":

It is around this time, in the late nineteenth century, at the zenith of Parsi success, that a cluster of attributes of the good Parsi becomes established in the Parsi literature. These attributes, as symbolic markers of identity, transform and extend the fundamental ethical attributes which the Zoroastrian religion ascribes to the good person: truthfulness, purity, charity, and progressive improvement. The Parsi's business reliability is established by his truthfulness, by his charitable activity (which displays as well his Victorian ethical integrity), by his racial purity and the superiority of that race, by his progressive reformism, and above all by his similarity to an English gentleman. In fact, these ethical

attributes, whatever role they are said to have had prior to colonialism, are transformed in Parsi writing into arguments for the Parsi man's resemblance to an English gentleman. [Es alrededor de esta época, a fines del siglo XIX, en el cenit del éxito Parsi, que un conjunto de atributos del buen Parsi se establece en la literatura Parsi. Estos atributos, como marcadores simbólicos de identidad, transforman y extienden los atributos éticos fundamentales que la religión zoroástrica atribuye a la buena persona: veracidad, pureza, caridad y mejora progresiva. La confiabilidad del negocio de Parsi se establece por su veracidad, su actividad caritativa. (que muestra también su integridad ética victoriana), por su pureza racial y la superioridad de esa raza, por su progresista reformismo y, sobre todo, por su similitud con un caballero inglés. De hecho, estos atributos éticos, sea cual sea el papel que se dice que tenían antes del colonialismo, se transforman en la escritura Parsi en argumentos a favor del parecido del hombre Parsi con un caballero inglés.]. (Luhmann, 1994, p. 338)

Podría decirse que Mistry utiliza este imaginario de la literatura Parsi de fines del siglo XIX para definir a sus personajes. Hormusji es el estereotipo del Parsi educado por ingleses, que desprecia a los hindúes por considerarlos inferiores. Por ende, la obra evidencia la problemática étnica en India y las consecuencias que sufrió la comunidad Parsi luego de la independencia.

La conformación de la identidad de los Parsis respecto a los hindúes se relaciona con el concepto de alteridad mencionado por Todorov en *La conquista de América*:

Para dar cuenta de las diferencias existentes en la realidad, hay que distinguir por lo menos tres ejes, en los que se puede situar la problemática de la alteridad. Primero hay un juicio de valor (un plano axiológico): el otro es bueno o malo, lo quiero o no lo quiero, o bien, como se prefiere decir en esta época,

es mi igual o es inferior a mí (ya que por lo general, y eso es obvio, yo soy bueno y me estimo...). En segundo lugar, está la acción de acercamiento o de alejamiento en relación con el otro (un plano praxeológico): adopto los valores del otro, me identifico con él; o asimilo al otro en mí, le impongo mi propia imagen; entre la sumisión al otro y la sumisión del otro hay un tercer punto, que es la neutralidad o indiferencia. En tercer lugar, conozco o ignoro la identidad del otro (este sería un plano epistémico); evidentemente no hay aquí ningún absoluto, sino una gradación infinita entre los estados de conocimiento menos o más elevados. (Todorov, 1998, p. 195)

La conformación de la identidad de los Parsis (analizando el discurso de Hormusji y su familia) tiene que ver con una alteridad dada desde los siguientes puntos:

- a) el juicio de valor que tienen de los hindúes es negativo: los califican desde una posición de superioridad dada por la educación inglesa que tuvieron durante la colonia y por sus propias creencias religiosas;
- b) según Dharwadker (2005), Luhmann (1994) y Rangwalla (2016), los Parsis asimilaron costumbres hindúes para poder sobrevivir y adaptarse a vivir en el país, pero no existe una identificación con ellos, por ende los Parsis asimilan a los hindúes imponiéndoles su propia imagen para poder relacionarse;
- c) los Parsis conocen la identidad del otro (hindúes y musulmanes) pero no la asimilan/aceptan del todo.

En parte, la postura de los Parsis viene dada por su herencia cultural y religiosa (Zoroastrismo) que los llevó a desplazarse desde Persia, a diferenciarse de la comunidad musulmana e instalarse en India. Nunca se integraron con la comunidad hindú o musulmana de India, solo asimilaron las costumbres que consideraron convenientes para sobrevivir. Esta diferencia se acentuó durante la colonia inglesa, ya que los Parsis asimilaron la cultura del pueblo inglés (al que consideraban superior a ellos) para reforzar y aumentar su propia identidad en oposición a la de la

mayoría hindú.

Dicho esto, la obra continúa luego de la incursión en la nostalgia por “tiempos mejores” y el diálogo entre Piroja y Hormusji (aun cuando el acto comunicativo es fallido puesto que cada uno sigue su propia línea de pensamientos sin contestar efectivamente al otro). De esta introspección de los personajes se revelan aspectos importantes de su relación. Piroja se queja de que Hormusji siempre la dejó sola, que siempre tuvo un problema con el alcohol y que, según sus palabras, “I had to look to others for companionship” [Tuve que buscar la compañía de otros] (Mistry, 2006 [1978], p. 127). Esta frase anticipa una revelación que se da en el acto II, escena II (Mistry, 2006 [1978], pp. 149-150) y en el acto IV de la obra (Mistry, 2006 [1978], pp. 171-172): Piroja y Sohrab, el hermanastro de Hormusji, fueron amantes. En ese mismo fragmento de diálogo, se articulan anticipaciones: Avan, la hija, parece tener algún secreto relacionado con este tema.

El diálogo se establece finalmente cuando Hormusji interrumpe su línea de pensamiento para preguntarle a Piroja si había llegado alguna carta de Rusi. Ante la negativa de Piroja, Hormusji continúa su diatriba en contra de los hindúes (el cartero lo es) dada su evidente anglofilia:

HORMUSJI: You don't understand these people, Piroja. They've got completely out of hand. They think it is their Raj² now. There was a time when they would bow and scrape to us. If a Parsi got on to a bus, they would rush to offer him a seat. Today, walking down the street, they make fun of you. “Bawaji aya. Parsi bawaji ko dekho”³. Sometimes I just feel like taking a horsewhip and flaying them! But those days are gone. The Parsis of old are all gone. This is a generation of schoolgirls. See in our own family. We have a good example. [“HORMUSJI: No entiendes a esta gente, Piroja. Se han ido completamente de las manos. Ellos piensan que es su Raj ahora. Hubo un tiempo en que nos hacían una reverencia y se arrastraban ante nosotros. Si un Parsi se subía a un autobús, se apresuraban

a ofrecerle un asiento. Hoy, caminando por la calle, se burlan de ti. “Bawaji aya. Parsi bawaji ko dekho”. ¡A veces simplemente me dan ganas de tomar un látigo y desollarlos! Pero esos días se han ido. Los parsis de antaño se han ido. Esta es una generación de colegialas. Mira en nuestra propia familia. Tenemos un buen ejemplo.” (Mistry, [1978] 2006, p. 127. La traducción es mía)] (Mistry, 2006 [1978], p. 127. Negritas añadidas).

El comentario de Hormusji sobre las nuevas generaciones de Parsis como “niñas de escuela” está relacionado con lo que Luhrmann considera como una “feminización” de los Parsis:

The feminization of the Orient is one of the enduring themes in the scholarly study of colonialism. The colonial authorities represented the natives as passive, ignorant, irrational, outwardly submissive but inwardly guileful, sexually unrestrained and emotionally demanding-not inherently female characteristics, perhaps, but defined as a trope in opposition to the self-mastery and openness that the hypermasculinized colonizing Westerners ascribed to themselves. [La feminización de Oriente es uno de los temas perdurables en el estudio académico del colonialismo. Las autoridades coloniales representaron a los nativos como pasivos, ignorantes, irracionales, sumisos desde el exterior pero astutamente internos, sexualmente desenfrenados y emocionalmente exigentes, características no inherentemente femeninas, tal vez, pero definidas como un tropo en oposición al autodomínio y la apertura que la colonización hipermasculinizada que los occidentales se atribuyen a sí mismos.] (Luhrmann, 1994, p. 333)

Además de la feminización, Luhrmann describe que los Parsis han sufrido una “crisis de identidad” que pone en cuestionamiento a la comunidad:

² Raj significa gobierno.

³ La frase podría traducirse como: “Otro Viejo. Otro Viejo Parsi”. El término Bavaji usualmente tiene una connotación respetuosa pero en este caso es usado de manera despectiva. Bavaji también tiene el significado de “padre”.

Now, as the larger political winds have shifted and the singularity of Parsi eminence has passed, the community seems to be experiencing a crisis of identity, sharpened by the fear that it may die out altogether. In this climate, a new self-criticism has arisen in community discourse which not infrequently takes the young men of the community as its target, and not infrequently labels them as “effeminate”, “impotent”, “inadequate”, “gay”, “Mama's boys”. [Ahora, a medida que los vientos políticos más grandes han cambiado y la singularidad de la eminencia Parsi ha pasado, la comunidad parece estar experimentando una crisis de identidad, agudizada por el temor de que pueda desaparecer por completo. En este clima, ha surgido una nueva autocrítica en el discurso de la comunidad que no pocas veces toma como objetivo a los jóvenes de la comunidad, y no pocas veces los califica de “afeminados”, “impotentes”, “inadecuados”, “homosexuales”, “niños de mamá.”] (Luhmann, 1994, p. 334)

Por consiguiente, lo que la obra está intentando mostrar es la crisis de identidad del pueblo Parsi y las consecuencias de la pérdida de poder y estatus bajo el nuevo gobierno indio: la comunidad no puede afrontar su nuevo estatus social en el nuevo contexto político y social post-independencia.

La meditación y remembranza de Hormusji se detiene cuando irrumpe Fali en el hogar paterno. Se hace evidente la profunda perturbación de Hormusji cuando llega su hijo, quien conoce las flaquezas de su padre y lo incita a probar su suerte en el juego de azar. En el Acto II se revela que Hormusji le ha robado gran parte de su sueldo a Avan para apostar en el juego de azar matka⁴ (Mistry, [1978] 2006, p. 147).

Para Rangwalla, la cuestión primordial de la obra gira en torno a la etnia, específicamente al ascenso y caída de la comunidad Parsi en India. La obra surge en un momento histórico en el que el gobierno de India había comenzado con la división en subregiones por cuestiones idiomáticas. En la

zona de Maharashtra las luchas étnicas estuvieron asociadas al movimiento nacionalista conocido como Samyukta Maharashtra Movement (Rangwalla, 2016, p. 149). Estos conflictos están presentes en la obra y son relatados por Fali, Hormusji y Darabshaa (Mistry, [1978] 2006, p. 138). Darabshaa, un vecino del edificio donde vive Hormusji, se acerca a comentar preocupado que ha habido disturbios entre hindúes y Parsis. De hecho, el grupo hindú parece estar ligado al ya famoso y violento grupo ultranacionalista RSS (Rastriya Swayamsevak Sangh) el cual surge en la época del movimiento independentista de Gandhi. Este movimiento cobraría notoriedad porque uno de sus ex miembros asesinaría a Mahatma Gandhi luego de la independencia de Inglaterra.

FALI: I'll tell you. It's nothing serious. Last night two Maharashtrian boys were stabbed in a fight. Some political thing. They were members of that group-Yuvak Sangh or something. So their gang retaliated. Some shops in Null Bazaar were looted. A few windshields smashed. Some Muslim fellows were beaten up at random. That's all. No one's going to bother you. [...]

HORMUSJI: This is serious. No laughing matter. In 1921, when the Prince of Wales came to Bombay, the same thing happened. Parsis vs. Hindus. A few shops looted, a few of our women molested...before we knew it, it had spread through the whole city and we were fighting to save our lives. What a licking we gave them! Remember, Darabshaa? [FALI: Te lo diré. No es nada serio. Anoche, dos muchachos maharashtrianos fueron apuñalados en una pelea. Alguna cosa política. Eran miembros de ese grupo, Yuvak Sangh o algo así. Así que su pandilla tomó represalias. Algunas tiendas en Null Bazaar fueron saqueadas. Algunos parabrisas se rompieron. Algunos musulmanes fueron golpeados al azar. Eso es todo. Nadie te va a molestar. [...]

HORMUSJI: Esto es serio. No es para reírse. En 1921, cuando el Príncipe de Gales llegó a Bombay, sucedió lo mismo. Parsis contra los hindúes. Unas pocas tiendas saqueadas, algunas de nuestras mujeres abusadas ... antes

⁴ Matka es un juego de azar en el que se apuesta a una serie de números.

de que lo supiéramos, se había extendido por toda la ciudad y estábamos luchando para salvar nuestras vidas. ¡Qué paliza les dimos! ¡Recuerdas, Darabshaa] (Mistry, 2006 [1978], p. 138).

Este hecho histórico estaba ligado a las protestas encabezadas por Gandhi y su movimiento de “No Cooperación”. Durante la protesta por la visita del príncipe, se dio una serie de manifestaciones que concluyeron con la destrucción de propiedades inglesas y actos de violencia hacia los simpatizantes indios que apoyaban a Inglaterra, entre ellos, los Parsis⁵.

Entonces, el temor de Hormusji de perder lo poco que le queda se hace más real, pero no abandona sus costumbres y se retira con Darabshaa para seguir alcoholizándose.

Al final del acto I, en la escena II, Avan y Piroja revelan parte del secreto que tiene preocupada a la joven muchacha: ella ha entablado una relación con el hijo de Sohrab, Cawas. No se especifica si es amorosa o de amistad pero sí que ambos tienen planes juntos. En el acto II se relata cómo el conflicto social ha ido incrementándose. Parsis e hindúes se enfrentan violentamente:

DARABSHAA: Last night, three more people were killed. One had acid thrown in his face. [...]

HORMUSJI (disagrees): The old acquisitive instinct, Darabshaa...Snatch, snatch! Maharashtra for Maharashtrians! Indeed! After we Parsis have built the whole city! ... Now if the British were here, they would have just flogged one or two of them in a public place [“DARABSHAA: Anoche, tres personas más fueron asesinadas. A uno le habían

arrojado ácido en la cara. [...] HORMUSJI (no está de acuerdo): El antiguo instinto adquisitivo, Darabshaa ... ¡Arrebata, arrebata! Maharashtra para los maharashtrianos! ¡En efecto! ¡Después de que los Parsis hayamos construido toda la ciudad! ... Ahora, si los británicos estuvieran aquí, habrían azotado a uno o dos de ellos en un lugar público...”] (Mistry, [1978] 2006, p. 144)

Lo mismo ocurre cuando Perin relata las peleas por cuestiones mínimas, para simbolizar que el conflicto es profundo y todo puede suscitar una gresca:

PERIN: There have been more stabbings, soda water bottle fights. A chawl was set on fire in Parel. The police have ordered a curfew in many areas: Girgaum, Pydhonie, Khetwadi, Dhobhi Talao: that includes us. [PERIN: Ha habido más apuñalamientos, peleas de botellas de gaseosa. Un chawl se prendió fuego en Parel. La policía ha ordenado un toque de queda en muchas áreas: Girgaum, Pydhonie, Khetwadi, Dhobhi Talao: eso nos incluye a nosotros.] (Mistry, 2006 [1978], p. 155).

En este acto también hace su primera aparición Cawas, el hijo de Sohrab. Piroja lo conoce y se confiesa con él acerca de su amor prohibido. Cawas, además, le ha ofrecido trabajo a Avan en Bangalore en su propia agencia de publicidad para mejorar los ingresos económicos de la familia.

En el Acto III llega el clímax de la obra. Hormusji debe enfrentar a Cawas y a la verdad que se revela. En primer lugar se sabe por Cawas que Hormusji estaba prácticamente quebrado al momento de internarse por su enfermedad y que había despedido a su hermanastro tres semanas antes

⁵ By 1921–22 the combined force of noncooperation protests, worker and peasant strikes, and communal riots had moved India close to a state of absolute upheaval. Muslim Khilafat leaders began to talk of abandoning nonviolence. On the Malabar Coast, Muslim Moplahs declared a jihad to establish a new caliph, attacked Europeans and wealthy Hindus, and forced poorer Hindu peasants to convert to Islam. Edward, the Prince of Wales’s visit to India was boycotted by Congress, and everywhere he went he was met by strikes and black flags. In Bombay city riots broke out on the occasion of the prince’s visit and lasted five days. [Para 1921–22, la fuerza combinada de protestas de no cooperación, huelgas de trabajadores y campesinos y disturbios comunales habían llevado a la India a un estado de agitación absoluta. Los líderes musulmanes de Khilafat comenzaron a hablar de abandonar la no violencia. En la costa de Malabar, los moplah musulmanes declararon un jihad para establecer un nuevo califa, atacaron a europeos e hindúes ricos, y obligaron a los campesinos hindúes más pobres a convertirse al Islam. La visita de Edward, el príncipe de Gales, a la India fue boicoteada por el Congreso, y en todos los lugares a los que acudió se encontró con huelgas y banderas negras. En Bombay, se produjeron disturbios en la ciudad con motivo de la visita del príncipe y duraron cinco días]. (Walsh, 2006, p. 183).

de irse de la ciudad para curarse. Por ende, Sohrab no fue culpable de la miseria y de la pérdida de los bienes y negocios de Hormusji. Al parecer la rivalidad de Hormusji con su hermanastro surge de haber estado en conocimiento de la infidelidad de Piroja. Además, Fali regresa a la casa para informarle a su padre que ha perdido la apuesta. Aván se da cuenta de que su padre le ha robado su sueldo para poder apostar y por ello decide irse finalmente a Bangalore con Cawas, al no poder soportar la situación familiar⁶.

En este momento de clímax de la historia, Hormusji cita por tercera vez a Shakespeare para denotar su estado de ánimo al revelarse todas las verdades de la familia, la pérdida de dinero y la partida de Aván: “HORMUSJI: [...] ‘O Gertrude, Gertrude/ When sorrows come, they come not as single spies, / But in battalions...’” [HORMUSJI: [...] “Oh Gertrude, Gertrude ... Cuando llegan las tristezas, no vienen como espías solos, sino en batallones”] (Mistry, [1978] 2006, p. 166).

Esta frase hace eco del Rey Claudio en Hamlet (Acto V, escena V) y refleja una similitud de situaciones: es el fin de las mentiras de la familia, la verdad ha salido a la luz y el fin es inevitable.

En el Acto IV, la naturaleza aparece para manifestar el inevitable final trágico. La lluvia torrencial anticipa, al igual que en el Romanticismo europeo, que el fin está próximo, que no hay salida

ni esperanza: “PERIN: Can't you smell it? It's unmistakable. There is a smell of a rain in the air” [“PERIN: ¿No puedes olerlo? Es inconfundible. Hay un olor a lluvia en el aire”] (Mistry, [1978] 2006, p. 170). Asimismo, el sueño profético de Piroja anticipa la caída final de la familia, del edificio y, por extensión, de los Parsis

PIROJA: I was going back to my father's estate outside Lahore. I was happy to be going back home. But when I reached, I saw that everything was ruined. The garden was overrun with brambles and wild grass. The bungalow had decayed and crumbled... [PIROJA: Regresaba a la finca de mi padre en las afueras de Lahore. Estaba feliz de volver a casa. Pero cuando llegué, vi que todo estaba en ruinas. El jardín estaba lleno de zarzas y hierbas silvestres. El bungaló se había deteriorado y se había derrumbado...] (Mistry, 2006 [1978], p. 168).

El sueño profético de Piroja y el anuncio de la lluvia trae la desgracia. Hay que recordar que en India no es una lluvia casual, sino una tormenta de proporciones considerables, denominada “monzón”. Así, se da la horrorosa secuencia: Hormusji es brutalmente golpeado al enfrentarse a unos hindúes.

DARABSHAA: We were coming back home...A bunch of five or six boys were passing. They would never have done

⁶ AVAN: But the truth has to be stated, Cawas. The sooner, the better. (To Hormusji): Sohrab never cheated you. Your precious bookshop was already in financial trouble even before you fell ill.

HORMUSJI: Says who?

AVAN: His father's diaries. Cawas found them. He read all about it.

HORMUSJI: Ha! Diaries! Who cannot fabricate a diary, to explain away his villany...

AVAN: And besides, he found a letter.

PIROJA: Letter?

HORMUSJI: What letter?

AVAN: A letter signed by you...dismissing Sohrab from his job. It is dated three weeks before your illness began. At the time your business collapsed, Sohrab was no longer even working for you. [“AVAN: Pero la verdad debe ser declarada, Cawas. Cuanto antes mejor. (A Hormusji): Sohrab nunca te engañó. Tu preciosa librería ya estaba en problemas financieros incluso antes de que te enfermaras.

HORMUSJI: ¿Quién dice?

AVAN: Los diarios de su padre. Cawas los encontró. Lo leyó todo sobre eso.

HORMUSJI: ¡Ja! Diarios ¿Quién no puede fabricar un diario, para explicar su villanía ...

AVAN: Y además, encontró una carta.

PIROJA: ¿Carta?

HORMUSJI: ¿Qué carta?

AVAN: Una carta firmada por ti ... despidiendo a Sohrab de su trabajo. Tiene fecha de tres semanas antes de que comience tu enfermedad. En el momento en que tu empresa colapsó, Sohrab ya no estaba trabajando para ti”. Mistry, [1978] 2006, pp. 161-162. La traducción es mía]

anything to us. But Hormusji started shouting all kinds of dirty names. Ai-chi tai-chi, he started abusing their mothers and sisters. He said their kind were illiterate pigs, who should be shot. I begged him to stop, but he was very drunk, very angry...Piroja, when they crossed the road and collared us, I froze completely...I am a coward...I should have fought them. One ugly dark fellow slapped me so hard. I fell in the gutter. [DARABSHAA: Regresábamos a casa... Pasaban un grupo de cinco o seis niños. Nunca nos habrían hecho nada. Pero Hormusji comenzó a gritar todo tipo de nombres sucios. Ai-chi tai-chi, él comenzó a abusar de sus madres y hermanas. Dijo que los de su clase eran cerdos analfabetos, que deberían ser fusilados. Le supliqué que parara, pero estaba muy borracho, muy enojado... Piroja, cuando cruzaron la carretera y nos rodearon, me congelé por completo ... soy un cobarde ... debería haber luchado contra ellos. Un tipo feo me abofeteó tan fuerte. Me caí en la cuneta.] (Mistry, 2006 [1978], p. 173).

Finalmente, en el Acto V todo está perdido: la violenta tormenta ha hecho caer al edificio donde vivía la familia, Aván se ha ido, el dinero se ha perdido por completo, la casa está en ruinas y Hormusji ha terminado de perder la razón:

Rain and thunder. A storm rages. The first few bars of the Marseillaise blend with this symphony of the natural elements, as the lights come on for the final scene. The set has been altered in a violent and disturbing manner. [Lluvia y trueno. Una tormenta ruge. Los primeros compases de la Marsellesa se mezclan con esta sinfonía de elementos naturales, ya que las luces se encienden para la escena final. La escena ha sido alterada de manera violenta y perturbadora.] (Mistry, 2006 [1978], p. 174)

PIROJA: It's not safe anymore. That's why they are evacuating us in such a hurry, don't you see? The next heavy shower and the whole structure may collapse. We're lucky

to be getting another place, however small or filthy... [PIROJA: Ya no es seguro. Es por eso que nos están evacuando con tanta prisa, ¿no lo ves? La siguiente lluvia fuerte y toda la estructura puede colapsar. Tenemos la suerte de conseguir otro lugar, aunque sea pequeño o sucio ..."] (Mistry, 2006 [1978], p. 177).

Hormusji también tiene un sueño profético con un caballo blanco que muere mientras él lo monta. Quizás esta imagen haga referencia a un símbolo de la muerte. Porbablemente, este caballo será quien traslade el alma de Hormusji en su final, cada vez más cercano. Hay que tener en cuenta que el color blanco en India se asocia a los ropajes funerarios (tanto del difunto como de los deudos). El hecho de que él lo mate al montarse podría indicar que Hormusji está condenado. Acaso no se refiera a la muerte biológica (cercana dada la edad y el estado de salud del personaje) sino también a que el personaje ha perdido todo: su dignidad, su hogar, su mente. Finalmente, Hormusji y Piroja son rescatados de su edificio y abandonan su vida anterior.

CONCLUSIONES

En esta obra no hay una salida al conflicto y los personajes abandonan su ambiente ya que todo está perdido. Es de notar que esta obra cuenta con la presencia de personajes de clases subalternas: la etnia minoritaria Parsi.

La problemática en torno al debate sobre el género también es notable. Según la tradición literaria india, solo hay dos figuras femeninas posibles: la mujer devota, sumisa, buena madre (hija o esposa, también) que prefiere el suicidio antes que la deshonra; la mujer sin honor, habitualmente asociada con la prostitución o la brujería. Se podría añadir una tercera figura que surge de la colonia inglesa: la mujer india educada a la manera inglesa que, aunque tampoco tiene honor, lo adquiere cuando retorna a sus costumbres indias.

Las mujeres retratadas en la obra parecen romper con el patrón tradicional. Tal como afirman Dharwadker (2005) y Bhatia (2004), las mujeres de esta obra asumen diferentes roles que evidencian — entre otras cosas— la violencia de la que ha sido objeto la mujer en la historia y, particularmente, en India:

The plays discussed in chapter 8 suggest that the experience of women characters in this environment is overwhelmingly that of oppression, marginalization, exploitation, violence, and even death. In their various domestic and social roles women may be strong or weak, vocal or silent, liberated or repressed, complicit or resistant, conformist or subversive, generous or self-seeking—but in their totality the urban and quasi-urban worlds are frustrating, disappointing, or seriously destructive. [Las obras discutidas en el capítulo 8 sugieren que la experiencia de los personajes femeninos en este entorno es abrumadora dada la opresión, la marginación, la explotación, la violencia e incluso la muerte. En sus diversos roles domésticos y sociales, las mujeres pueden ser fuertes o débiles, ruidosas o silenciosas, liberadas o reprimidas, cómplices o resistentes, conformistas o subversivas, generosas o egoístas, pero en su totalidad los mundos urbano y cuasi urbano son frustrantes, decepcionantes, o seriamente destructivos.] (Dharwadker, 2005, pp. 328-329)

And even as mythological drama opened up theatrical activity for middle-class women and promoted their participation in the nationalist cause, the core of its nationalist ideology fashioned a conservative identity for women defined according to the patriarchal tenets of Hinduism. Theatrical demands for freedom from colonial rule did not necessarily translate into freedom from patriarchal expectations. Rather, the demands for freedom dramatized social positions that reinforced and reified the roles of women as good mothers and wives. [E incluso cuando el drama mitológico abrió la actividad teatral para las mujeres de clase media y promovió su participación en la causa nacionalista, el núcleo de su ideología nacionalista formó una identidad conservadora para las mujeres definida de acuerdo con los principios patriarcales del hinduismo. Las demandas teatrales de libertad del gobierno colonial

no se traducían necesariamente en libertad de las expectativas patriarcales. Más bien, las demandas de libertad dramatizaron las posiciones sociales que reforzaron y volvieron a definir los roles de las mujeres como buenas madres y esposas.] (Bathia, 2004, p. 50)

En *Doongaji House* no hay personajes femeninos tradicionales. Avan decide su futuro, trabaja y se empodera. Perin no se siente amedrentada por no estar casada y celebra el hecho de no haberse casado con Fali, dada su naturaleza maligna. Ha preferido la soltería a la imagen clásica de la mujer india sumisa y sometida a un marido violento y bebedor.

El teatro postcolonial puso el foco de atención en los grupos subalternos para revelar aspectos identitarios de India. Puede decirse además que esta obra presenta similitudes con la escritura del Naturalismo dado que no hay magia que logre salvar a los personajes:

Zola, the protagonist of naturalism, was to refine its psychology. His chief interest, and that of the great writers in this group, was not centered chiefly on the effect of physiological degeneracy on the mind, but upon a close study of the relations between environment and character. These relations can be twofold. Character may be portrayed as gradually crumbling, piece by piece, under the insistent, rarely violent, usually slow, never heroic, but ceaseless, irresistible impact of material circumstances. [Zola, el protagonista del naturalismo, debía refinar su psicología. Su interés principal, y el de los grandes escritores de este grupo, no se centró principalmente en el efecto de la degeneración fisiológica en la mente, sino en un estudio detallado de las relaciones entre el entorno y el carácter. Estas relaciones pueden ser dobles. El personaje puede ser descrito como desmoronando gradualmente, pieza por pieza, bajo el impacto insistente, raramente violento, usualmente lento, nunca heroico, pero incesante e irresistible de las circunstancias materiales.”] Schütze, 1903, p. 428. Negritas agregadas).

El destino de los personajes es trágico desde un principio por pertenecer a un determinado grupo o clase subalterna; en este sentido se observa una especie de determinismo social en los personajes. No se evidencia la posibilidad de salida a los problemas, salvo en la partida definitiva del ambiente original, tal como hace Avan.

Además puede mencionarse el uso de la naturaleza como fuerza que anuncia el desastre. La lluvia en forma de monzón hace su aparición para anunciar el final trágico. Esto hace recordar a los textos del Romanticismo europeo, en los cuales la naturaleza se relaciona directamente con la trama o con las emociones de los personajes.

En síntesis, *Doongaji House* constituye una obra que retrata una de las tantas problemáticas sociales de la India postcolonial, como es el conflicto étnico. Pero la obra no se detiene allí y explora otras temáticas, como la cuestión de género. Asimismo, pueden notarse elementos del Naturalismo y del Romanticismo europeo que resultan de particular interés para explorar en futuros estudios de otras obras de teatro indias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anand, N. R. (1950) *The Indian Theatre*. Denis Lobson LTD.
- arZan. (25 de julio de 2023). The Parsi baugs of Mumbai. *Parsik Habar*. <https://parsikhabar.net/bombay/the-par-si-baugs-of-mumbai/6623/>
- Bhabha, H. (2002) *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bhatia, N. (2004) *Acts of Authority/Acts of Resistance: Theater and Politics in Colonial and Postcolonial India*. The University of Michigan Press.
- Chakraborty, D. (1997) Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Pasts? En R. Guha (Ed.), *A Subaltern Studies Reader 1986-1995* (pp. 263-293). University of Minnesota Press.
- Dharwadker, A. B. (2005) *Theatres of Independence. Drama, Theory, and Urban Performance in India since 1947*. University of Iowa Press.
- García Barrientos, J. L. (2012). *Cómo se comenta una obra de teatro: ensayo de método*. Pasodegato.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo VI. Ediciones Casa Juan Pablo.
- Guha, R. (1998). *Dominance without Hegemony. History and Power in Colonial India*. Oxford University Press.
- Guha, R. (Ed.) (1999) *A Subaltern Studies Reader 1986-1995*. University of Minnesota Press.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Crítica.
- Guha, R. y Spivak, G. Ch. (Eds.) (1988) *Selected Subaltern Studies*. Oxford University Press.
- Gupta, C. B. (1954). *The Indian Theatre*. University of Delhi.
- Hall, S. (2003) Introducción: ¿quién necesita "identidad"? en S. Hall y P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Amorrortu Ediciones.
- Luhmann, T. M. (1996). The Good Parsi: The Postcolonial 'Feminization' of a Colonial Elite. *Man. New Series*, 29(2), 333-357.
- Mistry, C. (2006) *Doongaji House*. En P. Sharma y C. Mistry, *A Touch of Brightness/Doongaji House* (pp. 111-182). Sahitya Akademi. Obra original publicada en 1978.
- Molina Concha, T. V. (2018). *La imagen del subalterno en el teatro postcolonial de India. Estudio de obras de Girish Karnad, Manjula Padmanabhan, Cyrus Mistry y Partap Sharma* [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- Muni, B. (1951). *Natia-shastra*. Asiatic Society of Bengal.
- Pandey, G. (1997) In Defense of the Fragment: Writing about Hindu-Muslim Riots in India Today. En R. Guha (Ed.), *A Subaltern Studies Reader 1986-1995* (pp. 1-33). University of Minnesota Press.
- Prakash, G. (1997). Los estudios de la subalternidad como crítica post-colonial. En S. Rivera Cusicanqui y R. Barragán (Comp.), *Debates Post Coloniales: Una Introducción a los Estudios de la Subalternidad* (pp. 293-313). SEPHIS, Editorial historias y Ediciones Aruwiry.

- Rangwalla, N. (2016) The Voices of Ethnicity in Cyrus Mistry's 'Doongaji House'. *IJRAR-International Journal of Research and Analytical Reviews*, 3(2), 146-150. https://ijrar.com/upload_issue/ijrar_issue_289.pdf
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Cultura Libre.
- Schütze, M. (1903). The Services of Naturalism to Life and Literature. *The Sewanee Review*, 11(4), 425-443.
- Shakespeare, W. (1925). *The Complete Works of William Shakespeare*. P. F. Collier & Son Company.
- Singh, J. (1989). Different Shakespeares: The Bard in Colonial/Postcolonial India. *Theatre Journal*, 41(4), 445-458. <https://doi.org/10.2307/3208007>
- Spivak, G. Ch. (2003). Can the Subaltern speak? En B. Ashcroft, G. Griffiths y H. Tiffin (Eds.), *The post-colonial studies reader* (pp. 24-28). Routledge.
- Todorov, T. (1998). *La Conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI Editores.
- Walsh, J. E. (2006). *A Brief History of India*. Facts on File.

CORRUPCIÓN



*Mutaciones de la novela del dictador en Ecuador: una lectura sobre la lógica del mal en **Miércoles y Estiércoles** (2007), de Diego Cornejo Menacho*

*Mutations of the dictator's novel in Ecuador: a reading of the logic of evil in **Miércoles y Estiércoles** (2007), by Diego Cornejo Menacho*

Cristian Alvarado

Mutaciones de la novela del dictador en Ecuador: una lectura sobre la lógica del mal en
Miércoles y Estiércoles (2007), de Diego Cornejo Menacho

Mutations of the dictator's novel in Ecuador: a reading of the logic of evil in *Miércoles y Estiércoles* (2007), by Diego Cornejo Menacho

Cristian Alvarado

<https://orcid.org/0009-0008-0818-4744>

Universidad de las Artes, Ecuador

cristian.alvarado@uartes.edu.ec

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2442>

RECIBIDO: 15/02/2025

ACEPTADO: 10/04/2025

 RESUMEN

La novela del dictador tiene una amplia presencia en la tradición literaria latinoamericana, desde *Facundo* de Sarmiento hasta las obras de Carpentier, García Márquez y Roa Bastos, que consolidaron el subgénero en los años setenta. En la actualidad, surgen nuevas variantes con inscripciones diferenciales que marcan un giro estético respecto a la tradición novelística moderna. Este ensayo indica cómo se articula este núcleo temático en la literatura ecuatoriana, señalando sus rupturas y continuidades con la nueva novela del dictador. En ese marco, se analiza la novela *Miércoles y estiércoles* (2007), de Diego Cornejo-Menacho, que propone una relectura del género mediante un relato que examina las dinámicas del poder, la construcción de la memoria oficial y la intervención ficcional en los archivos del terror durante el gobierno de Febres Cordero.

Palabras clave: Cornejo-Menacho, novela del dictador, literatura ecuatoriana, archivo y testimonio.

 ABSTRACT

The dictator's novel has a broad presence in the Latin American literary tradition, from Sarmiento's *Facundo* to the works of Carpentier, García Márquez and Roa Bastos, who consolidated the subgenre in the 1970s. At present, new variants are emerging with differential inscriptions that mark an aesthetic shift with respect to the modern novelistic tradition. This essay indicates how this thematic nucleus is articulated in Ecuadorian literature, pointing out its ruptures and continuities with the new novel of the dictator. Within this framework, it analyzes the novel *Miércoles y estiércoles* (2007), by Diego Cornejo-Menacho, which proposes a re-reading of the genre through a story that examines the dynamics of power, the construction of official memory and the fictional intervention in the archives of terror during the government of Febres Cordero.

Keywords: Cornejo-Menacho, dictator novel, Ecuadorian literature, archive and testimony.

INTRODUCCIÓN

Las narraciones sobre dictadores o caudillos ocupan un lugar destacado en la tradición literaria latinoamericana, con una extensa serie de novelas que se inspiran, directa o indirectamente, en el catálogo de déspotas que emergen con trágica recurrencia en la historia política de la región. Este subgénero novelístico reúne un corpus peculiar y heterogéneo que abarca desde los albores de la época republicana hasta su momento de actual descomposición neoliberal, con piezas literarias que exploran la figura del dictador en las entrañas de las sociedades que los engendran y las estructuras de poder que los sostienen.

Este fenómeno literario ha sido suscrito por la crítica latinoamericana como una de las expresiones más sinuosas e incisivas de la tradición, debido a su potencia para revelar una especie de conocimiento velado sobre el ser latinoamericano¹. El crítico cubano Roberto González Echeverría llega incluso a considerar esta vertiente narrativa como “the most clearly indigenous thematic tradition in Latin American literature” [la tradición temática más claramente autóctona de la literatura latinoamericana] (González Echeverría, 1985, p. 206). Tal planteamiento ya se puede vislumbrar a inicios de los setenta, en el momento de su consolidación como un género novelístico propio de la región, cuando el crítico uruguayo Ángel Rama, uno de sus primeros exegetas, se refiere a la fuerza de atracción y repulsión que provoca la figura del dictador en los novelistas del “boom”, en tanto se comprende este ejercicio de creación como una forma de “adentramiento” en la realidad latinoamericana.

Dicha tradición temática de la novela-dictador, si seguimos a González Echeverría, tiene una amplia genealogía que se remonta a textos coloniales como las crónicas de Bernal Díaz del Castillo y Francisco López

de Gómara sobre la conquista de México de Cortés. Asimismo, en el siglo XIX, textos como *Amalia* de José Mármol, *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento o *El matadero* de Esteban Echeverría, se inspiran en la personalidad del tirano como un modo de canalizar los conflictos políticos y sociales inherentes a la formación de las nacientes repúblicas, así como las inquietudes y aspiraciones emancipadoras urgidas del romanticismo liberal de la clase letrada del XIX (Amate Blanco, 1981). Para González Echeverría, el *Facundo* de Sarmiento es una pieza fundacional de la novela moderna del dictador. Entre sus páginas, Sarmiento es atraído por la desmesura vital del caudillo del interior, Facundo Quiroga —representante de las fuerzas naturales de la historia, pura voluntad de poder—, al mismo tiempo que es repelido por las estructuras sociales que representa, como espejo del dictador Rosas, hasta el punto de preguntarse, tanto a nivel temático como formal, sobre la relación entre la figura del dictador y la noción de autor. González Echeverría percibe en esa relación una dialéctica similar a la descrita por Hegel entre el amo y el esclavo. De esa manera, el crítico cubano se refiere a la mitología de la escritura que encarna el personaje de Sarmiento y que se configura en dicha dialéctica, en la medida en que con *Facundo* se instala un relato fundador en el que tanto la aparición y el sacrificio del caudillo son estadios históricos de un origen natural en beneficio un nuevo principio histórico más prominente: “Facundo and Rosas need Sarmiento -as the master needs the slave in Hegel's dialectic- in order to record their predestined, ritualistic immolation: the author dies, the dictator is killed, the secretary remains to tell the true story” [*Facundo* y Rosas requieren de Sarmiento -como el amo precisa del esclavo en la dialéctica de Hegel- para cincelar su predestinada y ritual inmolación: muere el autor, el dictador es asesinado, queda el secretario para contar la verdadera historia] (González Echeverría, 1985, p. 210). Esta subtrama del relato maestro moderno, en la que la voz del dictador cede a la escritura de

¹ La organización del valor y la centralidad de los textos en la búsqueda del ser latinoamericano ha sido un eje central de la tradición crítica de la región, abordado desde distintas perspectivas conceptuales e ideológicas. Este tema se ha tratado en obras fundamentales como *Nuestra América* (1881) de José Martí, *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó, *Siete ensayos sobre la realidad peruana* (1928) de José Carlos Mariátegui, *Seis ensayos en busca de nuestra expresión* (1928) de Pedro Henríquez Ureña, *Calibán y otros ensayos: Nuestra América y el mundo* (1979) de Roberto Fernández Retamar, *La transculturación narrativa en América Latina* (1982) de Ángel Rama y *Mito y archivo: una teoría de la narrativa latinoamericana* (1998) de González Echeverría. No obstante, las transformaciones históricas y el surgimiento de nuevas estéticas han propiciado otros enfoques críticos que cuestionan o deconstruyen este enclave identitario, como se observa en textos igualmente diversos, entre ellos *Literaturas de izquierda* (2004) de Damián Tabarovsky, *Literaturas posautónomas 2.0* (2008) de Josefina Ludmer y *Sin retorno: Variaciones y archivo en la narrativa latinoamericana* (2015) de Raúl Rodríguez Freire, entre otras más.

su secretario, reaparece con algunas variaciones en las novelas-dictador que empiezan a despuntar en la primera mitad del siglo XX como *Tirano Banderas* (1925), de Valle-Inclán; *El señor presidente* (1946), de Miguel Ángel Asturias; *El reino de este mundo* (1949), de Alejo Carpentier; *El Gran Burundún-Burundá ha muerto* (1952), de Jorge Zalamea, *Pedro Paramo* (1955), de Juan Rulfo; entre otras. Se podría decir que las estrategias para representar al terrible cacique que detenta el poder en Comala, más que concentrarse en una sola voz y figura, despliegan su carga narrativa en la memoria de los otros personajes que lo han padecido y de quien no pueden desprenderse ni en la muerte.

El conjunto de relatos modernos sobre la novela del dictador presenta una versión mitológica del caudillo latinoamericano, en cuya representación omnimoda se pretende explicar los orígenes del autoritarismo y los abusos del poder en los múltiples rasgos y señas particulares que conforman sus respectivas sociedades. Para Ángel Rama, la figura del dictador deviene en un “arquetipo latinoamericano” en el que se configura no una imagen individual del tirano de turno, sino un plano de significación que explora en la naturaleza misma del ser latinoamericano. Para ser más preciso, Rama se refiere a “una literatura de reconocimiento, pero no al nivel de las manifestaciones externas de la sociedad sino de sus formas modelantes, de las energías inconscientes que adquirirían forma y expresión a través de precisas imágenes” (Rama, 1975, p. 9). Aquí el crítico uruguayo retoma la lectura de Martí² acerca de la necesidad de volver la mirada hacia la singularidad de la cultura latinoamericana, a menudo esquiva para la comprensión de la clase letrada, en cuyo seno se expresan esas pulsiones vitales que determinan las condiciones de posibilidad para la emergencia y caída de los dictadores y sus regímenes

autoritarios. Y esas imágenes arquetípicas emergen en novelas como *El recurso del método* (1974) de Alejo Carpentier, *Yo, el supremo* (1974) de Augusto Roa Bastos y *El otoño del patriarca* (1975) de Gabriel García Márquez, que consolidan este subgénero en la década de los setenta como una forma de responder a los desafíos estéticos y políticos del campo literario en ese momento histórico determinado.

Precisamente, después del golpe de estado de Pinochet en 1973 y del desencanto de los intelectuales con el proceso revolucionario en Cuba, aparece en la escena literaria latinoamericana este corpus de novelas que, según González Echeverría, forman parte de la tradición posmoderna del género y se caracterizan por una renovación de la dimensión política de la novela (González-Echeverría, 1985). Esto ha sido expuesto con precisión por el crítico ecuatoriano Carlos Burgos Jara (2024)³ al considerar, en la recepción crítica de este subgénero, la relevancia de un intenso debate marcado por las distintas polémicas en torno al papel del intelectual y arte revolucionario en América Latina. Burgos Jara señala la importancia de las aproximaciones a estas novelas que críticos como Rama y González Echeverría realizan en su momento, quienes afirman que en la novela del dictador se vislumbra no solo una mirada hacia “adentro” sino también un proyecto crítico transformador. Esto es clave en un contexto en el que el entusiasmo de la producción novelística del “boom” llegaba a su agotamiento, partidarios del régimen castrista cuestionaban la autonomía de los escritores endureciendo su militancia cultural, y una serie de dictaduras militares instauraban regímenes de terror y violencia en distintos países de la región.

En las novelas-dictador de los setenta se destaca una fuerza creativa capaz de proponer un nuevo anudamiento entre ficción y política, en

² “Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico. No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza. El hombre natural es bueno y acata y premia la inteligencia superior, mientras ésta no se vale de su sumisión para dañarle o le ofende prescindiendo de él, que es cosa que no perdona el hombre natural, dispuesto a recobrar por la fuerza el respeto de quien le hiere la susceptibilidad o le perjudica el interés. Por esta conformidad con los elementos naturales han subido los tiranos de América al poder, y han caído en cuanto les hicieron traición. Las repúblicas han purgado en las tiranías su incapacidad para conocer los elementos verdaderos del país, derivar de ellos la forma de gobierno y gobernar con ellos”. (Martí, 2005/1891, p. 33)

³ En 2022, tuve el placer de asistir como público a la charla de Carlos Burgos en la Universidad Andina Simón Bolívar, donde presentó algunas propuestas para repensar la novela del dictador latinoamericano. Muchas de las ideas discutidas en ese encuentro motivaron la escritura de este ensayo. Debido a retrasos editoriales, el texto citado aún no ha sido publicado, pero aparecerá en los próximos meses de este año bajo el título “Novelistas y críticos: reproblematicar la novela del dictador” en la *Revista Hispánica Moderna*. Las referencias textuales provienen de la lectura de su borrador final ya aprobado para publicación.

función de encontrar ese “anhelado punto medio entre la creación de una conciencia social y la calidad literaria” (Burgos Jara, 2024, p. 11). En términos de la operación ficcional de las novelas, esto se expresa con un desplazamiento de la anterior mitificación de la figura del dictador hacia la deconstrucción de su imagen, de la mano con la problematización de la noción de autor y autoridad, como vimos en la subtrama fundadora de *Facundo*. A diferencia de sus predecesores, los nuevos narradores se apropian de la figura del dictador para reinsertarlo en su medio sociocultural de producción, atraídos y repelidos por los contrastes de su imagen, mientras recorren los recovecos de su conciencia, así como pasan revista a la fragilidad y decrepitud de su cuerpo, o en sus absurdas cavilaciones en la soledad de su palacio de gobierno, consiguiendo una representación de la autoridad discursiva despojada de poder. A eso se refiere Ángel Rama cuando se remite al drástico cambio de visión que experimentan los nuevos narradores al decidir evitar la timidez frente al poder para mostrar con ironía y sentido crítico sus excesos y delirios:

Los nuevos narradores, en cambio, dan el salto en el vacío: no sólo entran a palacio, husmean sus rincones, revisan las variadas guaridas del gobernante, sus residencias europeas, sino que se instalan con soltura en la conciencia misma del personaje y de ese modo ocupan el centro desde donde se ejerce el poder y ven el universo circundante a través de sus operaciones concretas. (Rama, 1975, p. 16)

Las novelas sobre dictadores y dictaduras antes mencionadas expresan una tendencia “antiautoritaria” (Colomina-Garrigós, 2023), que se refleja no solo en el abordaje temático sobre sus puntos neurálgicos como la relación entre autoritarismo, sociedad y escritura, sino también en las estrategias narrativas modernizantes que experimentan para elaborar sus universos ficcionales. González Echeverría destaca, en ese sentido, la desmitificación de la autoridad del Primer Magistrado a través de la parodia en *El recurso del método*, en donde la figura del autor también es puesta en tela de juicio por

medio de la escritura; el caos sintáctico que provoca la proliferación de voces y puntos de vista en *El otoño del patriarca* en cuya figura mítica se cuestiona la naturaleza repetitiva de las dictaduras; o el entramado discursivo a modo de archivo en el que se deconstruye la verdad oficial concentrada en la figura del Dr. Francia en *Yo, el supremo*.

Si bien estas novelas alcanzan una relevante notoriedad en su momento de emergencia en el campo literario latinoamericano a inicios de los setenta, ese entusiasmo decae en años posteriores y su proyecto emancipador no escapa a cuestionamientos o reinterpretaciones. La entronización de regímenes dictatoriales y su acoplamiento con el incipiente capitalismo financiero plantean nuevos problemas y desafíos que se alejan del ethos moderno de la novela latinoamericana, poniendo en cuestión la relación modernidad e identidad que había anudado la narrativa del “boom” (Avelar, 2000) y cuya expresión tensionada alcanza su representación en la figura del dictador como un problema de profunda raigambre en la cultura latinoamericana. Esto no quiere decir, de ninguna manera que, en la narrativa latinoamericana posterior al corte de los setenta, con un contexto marcado por el auge y caída de las dictaduras militares, el retorno a la democracia y la inserción en el capitalismo financiero mundial, no se hayan producido nuevas rupturas o continuidades con el eje temático de esta tradición novelística. Múltiples novelas han insistido en esta tendencia “antiautoritaria” desde diferentes enfoques y estrategias narrativas, al punto de que la crítica no duda en señalar que una nueva novela del dictador parece despuntar en la literatura latinoamericana contemporánea. En ese sentido, se acercan a esa tendencia novelas tan dispares y distintas entre sí como *El color del verano o Nuevo jardín de las delicias* (1991) de Reinaldo Arenas, *Estrella distante* (1996) y *Nocturno de Chile* (2000) de Bolaño, *Tengo miedo torero* (2001) de Pedro Lemebel, *La maravillosa vida de Oscar Wao* (2007) de Junot Díaz, *Miércoles y estiércoles* (2007) de Diego Cornejo Menacho, *Humo* (2017) de Gabriela Alemán, *Nuestra parte de la noche* (2019) de Mariana Enríquez, *Memorias de un Hijueputa* (2019) de Fernando Vallejos o *El presidente* (2019) de Cesar Aira, entre otras más.

La inclusión de autores ecuatorianos en esta nueva genealogía narrativa supone un intento de respuesta ante la omisión, por buena parte de la crítica latinoamericana, sobre cómo se experimenta esta dimensión antiautoritaria de la ficción en el contexto de la literatura ecuatoriana contemporánea. Este ensayo se centra en explorar cómo se presentan estas nuevas variaciones de la novela del dictador en la narrativa ecuatoriana, en particular para rastrear las estrategias ficcionales que marcan su renovada tendencia antiautoritaria.

¿EXISTE LA NOVELA DEL DICTADOR EN LA NARRATIVA ECUATORIANA?

Con una presencia invisibilizada en comparación con los pesos pesados del “boom” latinoamericano y con una histórica posición periférica en relación con los centros editoriales hegemónicos, apenas se observan en los estudios más célebres sobre la novela del dictador una que otra mención a la novela del escritor ecuatoriano Demetrio Aguilera Malta, *El secuestro del general*, publicada en México en 1973. Y aunque la novela de Aguilera Malta, en gran parte desconocida por el medio local ecuatoriano, se aproxima a la estética de la mitificación/desconstrucción del dictador que vimos con la trilogía de Carpentier, García Márquez y Roa Bastos (Waag, 1988), y por eso tal vez sea más fácil ubicar en esa serie, no es menos cierto que sea la única que puede pensarse en la tradición literaria ecuatoriana bajo esa categoría temática.

Tampoco queremos afirmar que este campo de estudio sea demasiado amplio a nivel local. Sin embargo, en cada momento clave en que este subgénero muestra signos de evolución en la región, surgen relatos en nuestro contexto que pueden cotejarse y ponerse en relación con las discusiones y estéticas del género en el panorama de las letras latinoamericanas. Un ejemplo temprano es Los capítulos que se le olvidaron a Cervantes (1895), de Juan Montalvo, a finales del siglo XIX, y su diatriba contra los tiranuelos conservadores y sus abusos de poder. Más adelante, en un contexto marcado por regímenes dictatoriales que siembran el terror en las

naciones latinoamericanas, —y del que Ecuador no es una excepción—, aparecen novelas que abordan este fenómeno recurrente en la historia local, como *El pueblo soy yo* (1976) de Pedro Jorge Vera, *María Joaquina en la vida y en la muerte* (1976) de Jorge Dávila Vásquez o la misma novela de Aguilera Malta. Estas novelas apelan por la mitificación satírica de la figura del dictador, cuya referencia se toma del mismo José María Velazco Ibarra, político clave de la historia ecuatoriana, quien ostenta un membrete de populista y autoritario, sumado al récord de haber conseguido la presidencia de la República en cinco ocasiones y recordado por su célebre refrán: “dadme un balcón y seré presidente”. A través de la parodia de su imagen, se alcanza “la caricatura grotesca y la hipérbole llevada al absurdo” (Waag, 1988, p. 773), con el fin de denunciar, con un tinte humorístico, las formas de opresión, corrupción y conservadurismo de las instituciones políticas ecuatorianas.

En esta trilogía de novelas ecuatorianas sobre la temática del dictador predomina el anclaje en el personaje-arquetipo descrito por Rama, en cuyo signo se revelan las fuerzas inconscientes de la identidad local que el proyecto de la modernidad necesita comprender y someter al servicio de “un nuevo comienzo más amplio”. En su figura arquetípica se concentra una imagen hiperbólica, excesiva y decrepita, un cuerpo político despojado de autoridad⁴, que reviste al personaje de un ropaje simbólico, al mismo tiempo que desnuda su irrelevancia frente a los engranajes de la nueva configuración del poder. Y es justo en ese corte de la serie en el que se inscribe la nueva novela del dictador, con sus variaciones, rupturas y continuidades con respecto a sus antecesoras, desde explorar los nuevos acoplamientos del poder que, en lugar de ser representados en un personaje-dictador de aura mítica, buscan desmitificar su figura para desentrañar todas las condiciones que hacen posible su mandato. En ese sentido resuenan las siguientes palabras del crítico uruguayo sobre la evolución de la novela del dictador:

En las novelas recientes sobre dictadores latinoamericanos, percibimos el poder a través de esa figura carismática que lo ejerce, la cual

⁴ En ese sentido, se destaca la figura que presenta el dictador convertido en un “Esqueleto-disfrazado-de-hombre”, tal como lo retrata Aguilera Malta en *El secuestro del general*. A través de esta imagen, el autor caricaturiza la contextura delgada y frágil del referente histórico, al tiempo que sugiere el desgaste del poder que encarna.

dispone en apariencia de toda la potestad humana. Nuestra percepción del poder es la de la persona que lo ha conquistado y a él se aferra hasta ser nada más que eso, poder. Otro nivel, probablemente más complejo y más abstracto, será necesario para que un escritor intente ofrecer a la mayoría de los ciudadanos el panorama de las fuerzas que actúan y se combinan para dominarlos, sin tener que percibirlos reunidos y absorbidos por una conciencia humana solitaria (Rama, 1975, pp. 16-17)

Ese otro nivel, “más complejo y abstracto”, remite a la mano invisible del poder totalizador que se consolida en la región tras el fin de las dictaduras militares. Este poder se perfecciona con el retorno del orden democrático republicano a inicios de los años ochenta, a través de las agendas neoliberales que responden a la conformación de un nuevo diagrama de fuerzas transnacional, maquínico y desterritorializado, articulado con lo que Felix Guattari⁵ denomina «capitalismo mundial integrado» (Guattari, 2004). Lo que podría entenderse como la continuidad de la dictadura en un marco democrático, donde el orden disciplinario deviene en un sistema de control más sutil y diseminado en el cuerpo social (Deleuze, 1991). Este opera como una estructura totalizante que, en lugar de imponerse desde un centro visible, se infiltra en el tejido del socius, configurando una maquinaria contra la fuerza creadora de la subjetividad “en el propio nacimiento de su impulso germinador de mundos” (Rolnik, 2019, p. 32).

Ese es el contexto de producción de la nueva novela del dictador en América Latina a inicios del siglo XXI, y sin ánimos de reducirla a un mero reflejo de las condiciones históricas actuales, estamos de acuerdo en que uno de sus rasgos distintivos y diferenciales con respecto a las novelas-dictador de los setenta, se presenta justamente en quitar del centro a la figura del dictador y prestar más atención a lo que se esconde detrás. No hacemos referencia necesariamente a la

oligarquía transnacional-corporativista encumbrada en occidente, ya que esta última ha dejado de esconderse tras bastidores, muestra su opulenta y voraz faceta al mundo que pretende dominar, sino a la lógica del mal que se expresa en el devenir fascista de la cultura de masas que celebra su propia dominación en mano de narcisistas patológicos con cuentas de TikTok.

Si seguimos brevemente a Carlos Burgos Jara en su análisis sobre *Estrella distante* de Roberto Bolaño para comprender la evolución de esta tradición temática, destaca particularmente la dimensión superflua del régimen pinochetista, evidenciada en su incapacidad para asumir el exceso de violencia del artista y funcionario del régimen, Carlos Wieder. Esto se debe ya que el régimen militar requería de funcionarios que obedezcan órdenes y no de sofisticados monstruos literarios (Burgos Jara, 2024). Estas últimas palabras resuenan con el diagnóstico de Hannah Arendt acerca de la banalidad del mal en su informe sobre el juicio de Adolf Eichmann en Jerusalén. Pues, así como “Eichman no era un Yago ni era un Macbeth” y su participación en la coordinación de la Solución Final del régimen nazi contra el pueblo judío se caracterizó por una “pura y simple irreflexión”, clasificada posteriormente como “banalidad” por la filósofa alemana, en ausencia de otro nombre que evite confundir este fenómeno con la mera estulticia, también es cierto que, como señala Arendt, si bien la conducta de Eichmann no se puede atribuir a una singularidad diabólica, tampoco es posible obviar la lógica del mal que opera en la vida de un hombre común (Arendt, 2003). La nueva novela del dictador, tanto en su estructura formal como en su planteamiento temático, se distancia de la narrativa de los setenta para explorar cómo opera la lógica del mal en la vida común.

En el caso de la literatura ecuatoriana contemporánea, vemos cómo las nuevas novelas de este subgénero se alejan principalmente de la mitología del personaje-dictador para adentrarse en la lógica del mal que se cuela en la cotidianidad de un cuerpo social determinado, a través del trabajo

⁵ Por «capitalismo mundial integrado», Felix Guattari entiende un nuevo acoplamiento maquínico del poder capitalista a escala planetaria, caracterizado por su capacidad para capturar y explotar, con sus mecanismos de desterritorialización/reterritorialización, todos los aspectos singulares de la vida humana y no humana. En sus propias palabras, “Este nuevo tipo de capitalismo es el resultado de transformaciones y adaptaciones recíprocas entre el capitalismo monopolista y las diferentes formas de capitalismo de Estado. Integra, en el seno del sistema mundial, los diferentes componentes de las sociedades de clase y de castas basadas en la explotación y en la segregación social. Ramificados por todo el planeta, sus centros de decisión tienden a adquirir una relativa autonomía respecto a los intereses nacionales de las grandes potencias y a construir una compleja red que no puede ser completamente localizada en un espacio político delimitado —red de complejos energéticos, militar-industriales, etc... Su modo de intervención implica un reforzamiento constante del control reticular de los medios de comunicación de masas”. (Guattari, 2024, p. 45)

literario sobre el testimonio de las víctimas (o de sus victimarios), cuyas voces entretejen otras versiones frente a la historia oficial. Muchas de estas piezas literarias elaboran estrategias narrativas para nombrar las huellas de la violencia y representar el autoritarismo del pasado, así como su proyección amenazante en el presente (Gómez Michel, 2011). Este nuevo mapa literario destaca un corpus de novelas, con estilos y abordajes muy diversos entre sí, como *Miércoles y estiércoles* (2007) de Diego Cornejo-Menacho, *Ecuatox* (2013) de Santiago Páez, *El perpetuo exiliado* (2016) de Raúl Vallejo, *Humo* (2017) de Gabriela Alemán y *Los revolucionarios lo intentan de nuevo* (2018) de Mauro Javier Cárdenas.

El siguiente apartado analiza el devenir contemporáneo de este subgénero en la novela de Diego Cornejo-Menacho, escritor y periodista oriundo de la ciudad de Quito, cuyo trabajo literario destaca entre los más llamativos e innovadores de la narrativa ecuatoriana del siglo XXI. En esta ocasión, revisaremos la propuesta estética de la nueva ficción del dictador en su nouvelle *Miércoles y Estiércoles*, ganadora del Premio Nacional Joaquín Gallegos Lara en el 2008. Esta ficción aborda la desaparición forzada de los hermanos Restrepo en el contexto del terrorismo de Estado durante el gobierno de León Febres Cordero, y propone, a su vez, una lectura crítica de las dinámicas del poder, la memoria oficial y la intervención ficcional en los archivos.

MÁS ALLÁ DEL DICTADOR: LA POLÍTICA DEL MAL EN *MIÉRCOLES Y ESTIÉRCOLES*

Diego Cornejo-Menacho recurre a la ficción para adentrarse en un episodio real de violencia estatal que conmocionó a la opinión pública ecuatoriana a finales del gobierno de León Febres Cordero en el año 1987: la detención y desaparición forzada de los

hermanos Carlos Santiago y Pedro Andrés Restrepo a manos de agentes de la policía nacional. La novela breve de Cornejo Menacho adopta la estructura de un thriller policiaco, con una prosa vertiginosa y hábil que se inmiscuye en los “archivos del terror”⁶ de la historia ecuatoriana reciente. Destaca, además, su destreza estética para invertir las posiciones tradicionales del género entre detective-criminal-víctima, al jugar con la idea del criminal que investiga su propio crimen (Cordero, 2013); y no solo eso, pues, encontramos en su entramado narrativo, lo que entendemos como una variación local de la tendencia antiautoritaria de la nueva novela del dictador.

Miércoles y estiércoles (2008) aborda el caso de los hermanos Restrepo desde una perspectiva que sitúa en primer plano a los verdugos de este crimen. La novela inicia in media res, con la detención de los agentes policiales implicados en la desaparición de los menores: El sargento Veneno, El coronel Gaviño y la subteniente Miñaca, así como los agentes Chocolate, Monofásico y Portugal⁷. Estos personajes encarnan a los responsables del crimen, a la vez que también son quienes revelan los pormenores de la “investigación”. El proceso se relata por medio de un narrador omnisciente que tiene focalizada su atención en la inquietud que acosa a los personajes al ver deshecha su representación de los hechos, “una mentira del tamaño de sus miserias” (p. 36), permitiendo al lector sumergirse en el vacío moral de los victimarios para explorar en la lógica del mal que opera detrás de sus acciones.

La novela se articula en torno a la tensión entre el relato oficial que sostienen los agentes policiales y esa memoria crítica representada por los personajes de “El loco del miércoles” y “la mujer guacamaya”, tal como son apodados los padres de los hermanos desaparecidos por las fuerzas del orden⁸. En medio

⁶ Este término se utiliza en referencia a los archivos de las fuerzas armadas o policiales que han surgido en la historia reciente de América Latina, revelando prácticas de violencia, asesinatos, torturas y desapariciones como parte de la sistemática violación de los derechos humanos en el contexto de las dictaduras y el Plan Cóndor. El término se popularizó a raíz del descubrimiento de los archivos del terror de la dictadura del general Stroessner en Paraguay a inicios de los años noventa.

⁷ Algunos de estos personajes ficticios se construyen a partir de referencias reales de los agentes implicados en este terrible evento, cuyos nombres pueden vincularse con figuras procesadas, como el teniente Juan Sosa, la subteniente Doris Morán y los exagentes del Servicio de Inteligencia Criminal (SIC) Guillermo Llerena y Hugo España. Esta información se ha obtenido de archivos documentales disponibles, pero, sobre todo, a través del visionado del documental *Mi corazón en Yambo*, dirigido por María Fernanda Restrepo, hermana menor de Carlos Andrés y Pedro Santiago, en el que se realiza un trabajo exhaustivo de investigación sobre los archivos oficiales.

de su tragedia realizan esfuerzos inverosímiles para deshacer la muralla de silencio y olvido levantada por las fuerzas de seguridad en su intento de deformar los hechos a su conveniencia. Esa tensión expresa la relación política entre archivo y ficción⁹, ya que se desbordan los límites de la verdad oficial desde diversos testimonios que no solo reconstruyen los hechos, sino que complejizan el marco de interpretación ofrecido por la autoridad.

Y son precisamente esos contrapuntos con la autoridad, lo que nos permiten pensar en la hibridez entre el género policiaco y la novela del dictador contemporánea. Cabe notar con precisión la diferencia en los modos de representación del poder que esta variación plantea. En lugar de la clásica figura parodiada del dictador, la novela de Cornejo-Menacho retrata la diseminación de una política autoritaria en la fuerza pública, reducida a funcionarios sin ningún rasgo excepcional, o simple ejecutores de órdenes, como el grupo de agentes policiales que participan en la desaparición de los muchachos. En ese sentido, la figura de Febres Cordero no es relevante para la trama en tanto mitología del personaje-dictador, y en la novela se lo menciona como “El ingeniero” apenas en cuatro ocasiones, aunque sí es clave para visibilizar las piezas locales en la arquitectura política de terror¹⁰ que conllevó la instauración del neoliberalismo en Ecuador.

Esta inversión temática cobra sentido a través de los distintos testimonios que recogen el proceso, permitiendo comprender mejor la caracterización de los verdugos en una relación metonímica con la

“política del Gobierno”, como una parte inseparable del todo. De esa manera, la novela aborda el terrorismo de Estado como estrategia de gobierno del “Ingeniero”, cuya máquina de guerra se pone en marcha a través de las dinámicas represivas de las fuerzas del orden, que operan en un marco donde la violencia se legitima a pretexto de la fundación de una nueva ley (Benjamin, 2021). En este caso, la ley del mercado y sus redes mundiales de explotación y control. En el plano de la ficción, esto se representa con los testimonios de los agentes policiales sobre los entrenamientos y cursos especiales de inteligencia, a cargo de instructores extranjeros, para amaestrarlos en la guerra sucia contra la subversión, aprendiendo prácticas de persecución, torturas y ejecuciones extrajudiciales. Un verdadero catálogo del horror, que resume parte lo que se conoce con respecto a las violaciones de los derechos humanos¹¹ cometidas en el gobierno de Febres Cordero.

Para profundizar en este aspecto sobre la composición de los personajes y esclarecer la lógica del mal que opera en su accionar, vale detenerse un momento en los testimonios del Sargento Veneno y la subteniente Miñaca. Por un lado, tenemos al Sargento Veneno, descrito como un tipo bizarro, rudo, aunque respetuoso de la cadena de mando, ejecutor de órdenes cruentas sin objeción moral alguna, capaz de experimentar hasta cierto entusiasmo por la violencia: “realizaba el trabajo sucio sin renegar, por lo que se había ganado el respeto de sus compañeros y el adulo de sus jefes; sin embargo, ésa era la razón por la que también despertaba en todos alguna aprensión” (Cornejo-Menacho, 2007, p. 21). Este personaje es

⁸ Las referencias históricas corresponden a Pedro Restrepo y Luz Arismendi, figuras emblemáticas de la lucha por la memoria y los derechos humanos en la política ecuatoriana contemporánea.

⁹ En esta línea de reflexión, destaca el trabajo de Raúl Rodríguez Freire en *Sin Retorno. Variaciones y archivo en la narrativa latinoamericana* (2015), donde plantea una interesante ruptura en relación con las ficciones de archivo de la tradición moderna, entronizada a canon identitario por González Echevarría en *Mito y archivo*. A través de otras rutas de lecturas, su análisis se centra en cómo hay un movimiento nómada en la literatura contemporánea que se aproxima a los archivos para trazar su deconstrucción anarquista. Para un acercamiento a esta propuesta de relectura sobre esta articulación conceptual, véase *Anarchivismo y narrativas latinoamericanas (Algunas) experiencias subversivas en las nuevas ficciones de archivo* (2022) de Cristian Alvarado.

¹⁰ En lo que respecta al peculiar caso de la historia ecuatoriana, cabe decir que su inscripción al «capitalismo mundial integrado» tuvo lugar en la construcción del relato de la guerra contra la subversión, cuyo eco se afirmó con fuerza en el país ecuatoriano en la década del retorno al orden democrático bajo el gobierno de Febres Cordero, y sin duda, reescribiendo las palabras de Alver, jugó un papel central, eco de las dictaduras militares del Cono Sur, en “purgar el cuerpo social de todo elemento que pudiera ofrecer alguna resistencia a una apertura generalizada al capital multinacional”. (Alver, p. 30)

¹¹ La Comisión de la Verdad, establecida en mayo de 2007 bajo la administración de Rafael Correa para indagar en posibles violaciones a los derechos humanos, señala que, durante el mandato de Febres Cordero, las fuerzas del orden incurrieron en “32 ejecuciones extrajudiciales, 12 atentados contra el derecho a la vida, 9 desapariciones forzadas, 214 privaciones ilegales de la libertad, 275 víctimas de tortura y 72 hechos de violencia sexual” (Comisión de la Verdad, 2010, p. 68)

crucial en la trama, ya que es el encargado de ejecutar la orden del coronel Gaviño sobre la captura de un narcotraficante colombiano vinculado con el cartel de Pablo Escobar que desemboca por inverosímiles razones en la desaparición forzada de los adolescentes. No obstante, la sensación de aprensión a la que hace alusión la cita anterior no necesariamente tiene que relacionarse con la mente demoníaca y excepcional de un fanático del horror, al puro estilo del Carlos Wieder de Bolaño. Al contrario, la lógica del mal que mueve el entusiasmo del sargento Veneno, se relaciona más con el daño que pueden causar la irreflexión y la enajenación moral de los hombres comunes y corrientes en los que piensa Hannah Arendt cuando describe la banalidad que caracteriza a personalidades como la de Eichmann, un elemento automatizado y despersonalizado dentro del engranaje burocrático del totalitarismo, que Kafka ya anticipa en sus ficciones como parte de la deshumanización de la modernidad. Cornejo-Menacho recurre a la primera persona de la voz testimonial para reconstruir el funcionamiento del mal en ese período específico de la historia nacional. De esa manera, mientras el Sargento Veneno es procesado por la justicia, revela no sentir remordimiento alguno debido a que, a fin de cuentas, solo estaba cumpliendo eficientemente con su deber: “en la otra vida no tendré otro castigo, pues todo lo que hice fue en cumplimiento de lo dispuesto por mis superiores” (Cornejo-Menacho, 2007, p. 30). Esa lógica del mal que despunta en su discurso es contextualizada en una arquitectura del horror mucho más amplia que opera en la racionalidad del cuerpo policial: “fui entrenado para reírme del arrepentimiento, para dormir tranquilo sin mortificarme pensando en las caras de los que tuve que investigar o mandar al infierno” (2007, p. 30).

Por otro lado, la subteniente Miñaca, descrita como una jovencita de cuidado, con “manos de hombre” y “pelos en el corazón” (2007, p. 41), a primera vista se muestra como una criatura excepcional, proclive a desatar actos de extrema violencia en los interrogatorios contra sus víctimas, sin la menor concesión posible a la piedad: “La subteniente era como era, estaba en su naturaleza” (2007, p. 31). En la construcción de ese perfil duro, destaca la

escena del curso de inteligencia contra-insurgente, dirigido por un agente israelí, “que trajo el Ingeniero” para exterminar con prácticas de guerra sucia a organizaciones guerrilleras locales como Alfaro Vive Carajo. El instructor pone a prueba el “coraje y arrechera” de los agentes, asignándoles un cachorro a su cuidado para dictar, al cierre del curso, la orden de inmolarlo:

En el cuartel, cada elegido recibía un cachorro —ella le puso bambi— para que lo criara mientras duraba el curso; al final, debía despanzurrarlo con un cuchillo y eviscerarlo a mano limpia, ante el sargento Veneno y el instructor israelí. Ella lo sacrificó rápidamente. «Te llamabas», le dijo, viéndolo agonizar: la sangre formaba burbujas hasta que al animal se le acabó el aire. «Bien», le dijo Veneno. «Good», el extranjero. (Cornejo-Menacho, 2007, p. 49)

Para los agentes de la policía, la subteniente Miñaca no pertenece al común denominador. Su exhibición de indiferencia frente al dolor ajeno se destaca en la trama cuando se le asigna justamente la orden de vigilar y de manipular la búsqueda casi surrealista de los padres de los muchachos por los distintos recovecos del país, como parte de la estrategia para confundir, desgastar y evitar que hagan pública su tragedia. No obstante, el meollo de las oscuras motivaciones de estos personajes, como la Miñaca o Veneno, no dejan de situarse en esa dimensión subjetiva del “empresario de sí mismo” (Foucault, 2007), que opera en el moldeamiento de su cuerpo y afectos en función de una accionar sobre sí, un trabajo de subjetivación al servicio del cumplimiento del discurso de la autoridad, con el fin de alcanzar una inserción más beneficiosa en el engranaje del poder. En el caso de la Subteniente Miñaca, su naturaleza desalmada responde a ese trabajo sobre sí, para aplicarse el “cilicio mental” del discurso autoritario del régimen, que además opera bajo cierta legitimidad política desde la impunidad estatal, en la medida en que se ajusta a su ambición personal de “llegar muy lejos con el uniforme” (Cornejo-Menacho, 2007, p. 47).

El punto neurálgico de la novela converge con la reflexión desarrollada hasta aquí sobre la banalidad del mal, que se manifiesta en la racionalidad de los funcionarios del régimen. Nos referimos a la construcción/deconstrucción del discurso oficial sobre el operativo encubierto que concluye con la desaparición forzosa de los hermanos. En una cadena de mandos que se extiende desde las altas esferas del gobierno hasta el coronel Gaviño y sus subalternos, como la Subteniente Miñaca y Sargento Veneno, se organiza un operativo, comandado bajo la dirección de este último, con el objetivo de capturar a un importante narcotraficante colombiano vinculado con el cartel de Pablo Escobar. Sin embargo, la misión se transforma en una terrible equivocación cuando los agentes de la policía interceptan el jeep azul en el que se movilizan dos jóvenes adolescentes quiteños de una familia de clase media de origen colombiano, dos muchachos que “ni siquiera aparentaban los dieciocho años de edad” (Cornejo-Menacho, 2007, p. 37), para trasladarlos a un centro de detención clandestino, donde son sometidos a brutales torturas que terminan por arrebatarles la vida. Esta equivocación no es un hecho aislado. Es una expresión contundente y trágica de la lógica del mal, que se inscribe dentro del modo operandi de las fuerzas policiales durante la época de la mano dura del “Ingeniero”.

La novela muestra la articulación del discurso autoritario con la implementación del terrorismo de Estado, desvelando la violencia que opera a través de la “policía discursiva” (Foucault, 2005), ese constructo de verdad que organiza el régimen discursivo del poder y moldea la percepción de la opinión pública. En ese sentido, la ficción interviene en los archivos de la Policía Nacional, para develar “el procedimiento”, que se pone en marcha en la construcción de la verdad oficial sobre las «matanzas administrativas»¹² o crímenes de lesa humanidad perpetrados por la fuerza pública. El coronel Gaviño llega incluso a sentir una “sincera simpatía” por la participación directa y el respaldo del “Ingeniero” y sus ministros en la construcción de la verdad oficial sobre la desaparición de los hermanos, así como en otros casos de crímenes de Estado que retratan las dinámicas del poder y su relación con la memoria oficial:

El coronel tomó conciencia de que por el otro sí había sentido una sincera simpatía que se le despertó por la reacción del ingeniero y sus hombres de confianza —de ese ministro, en especial— en el asunto de los dos muchachos desaparecidos: aquel no había dudado ni por un instante de la palabra de la Policía y, desde un comienzo, había respaldado que Gaviño preparar el informe con la versión oficial de los hechos, incluso le había dado un par de sugerencias. Ése era el procedimiento. Había funcionado en otros casos (Cornejo-Menacho, 2007, pp. 87-88)

El discurso autoritario tiene el poder de nombrar los sucesos, ordenar los registros, marcar el ritmo de la interpretación, así como es capaz de desaparecer corpus y cuerpos. La relación del concepto de “policía discursiva” de Foucault, se conecta con su reflexión política y filosófica sobre el archivo. En lugar de pensar en el archivo como un simple repositorio de memoria, el filósofo francés lo considera como “la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (Foucault, 2010, p. 170). En la línea de la discusión planteada por la novela de Cornejo-Menacho, el archivo debe entenderse como el orden que rige la construcción de la memoria oficial, la ley que dictamina el límite del lenguaje para nombrar lo real, un sistema que se impone entre lo que se puede ver y decir, entre lo enunciable y lo visible. Su representación más concreta en la ficción se encuentra en el informe oficial de la Policía sobre la desaparición de los jóvenes.

Con ese documento oficial, de corte delirante más que técnico, el coronel Gaviño pretende dar por cerrada la investigación, argumentando que la desaparición de los jóvenes se debió a un accidente de tránsito. El informe es desmesurado y voluminoso, más de “cuatrocientas páginas de argumentación”, para encubrir los hechos ocurridos en el siniestro operativo y desmontar las acusaciones que se ciernen sobre la institución policial. En su entramado discursivo se revela el “procedimiento” institucionalizado que ordena el relato oficial frente a las acusaciones de graves violaciones contra los derechos humanos: “La

¹² Hannah Arendt utiliza esta expresión para referirse a un tipo de matanza dirigida contra cualquier grupo, cuyo “criterio selectivo depende únicamente de ciertos factores circunstanciales” (Arendt, p. 172). Con raíces en el imperialismo británico, el término puede aplicarse al terrorismo de Estado vivido en Ecuador durante la implementación radical del neoliberalismo.

mejor arma contra esas acusaciones fue, ha sido y es la palabra «no» (Cornejo-Menacho, 2007, p. 88). No obstante, en esa deformación de los hechos, no opera una inteligencia superior; al contrario, el sistema de sus argumentaciones refleja una racionalidad superflua, lo que se evidencia con claridad en la insólita conclusión oficial con respecto a la desaparición de los cuerpos, tras su improbable despeñamiento en una quebrada a las afueras de la ciudad: “No se habían hallado los cadáveres de los jóvenes, ni el motor del jeep —a pesar de su peso— debido a la ingesta y digestión de animales correspondientes a la fauna acuática de la fase fluviomarina y por la turbulencia de las aguas” (2007, p. 91).

La fuerza de la novela radica en el cruce entre ficción y archivo, que se materializa en el trabajo sobre el testimonio de los policías implicados, haciéndoles hablar sobre el “asunto” de los muchachos, pese a “la conveniencia del olvido”. A esto se suman otras voces que subvierten el régimen policiaco del discurso y desmantelan la versión oficial de los hechos. En este último punto, es clave la intervención del testimonio del “loco del miércoles” y la “Guacamaya”, donde se relatan los detalles particulares del calvario de una familia inocente, así como su posicionamiento político frente al montaje discursivo de la institución policial, representado por su ferviente resistencia en la Plaza, frente al palacio de Gobierno, donde acuden cada miércoles para denunciar la desaparición de sus hijos, una vez que logran desembarazarse de los continuos engaños e intimidaciones de la subteniente Miñaca. En una breve anécdota, que conecta con la lógica del mal descrita anteriormente, el padre refiere su encuentro con Hebe de Bonafini, presidenta de las madres de Plaza de Mayo, quien bautiza el montaje policial con la palabra angaú, expresión guaraní de los pueblos del sur que “significa patraña burda, engaño torpe, falsedad tosca, algo tan grosero que se destapa con facilidad porque ha sido hecho sin atención ni inteligencia, sin poner cuidado en los detalles por arrogancia o estupidez, o por las dos cosas juntas” (2007, p. 77).

Desde esos estiércoles emerge la voz del agente Portugal, un aspirante a Dick Tracy que deviene en un desilusionado detective de poco monta, de los que actúan como lo esperan sus jefes (Cornejo-Menacho, 2007). En breves líneas se narra

su paso por la institución, marcado por los favores prestados por su hermana al coronel para garantizar su ingreso al cuartel, su incursión en operativos de los escuadrones volantes que le permiten ser considerado para conformar las filas antisubversivas de la policía, y su castigo administrativo por haber sido acusado de desertor en un momento de ausencia temporal. Este último suceso le cuesta ser degradado a clase de llaves en los calabozos clandestinos del Servicio de Investigación Criminal conocido como el SIC-10. En ese mismo lugar será el encargado de ingresar a los muchachos a sus celdas y de registrar cómo son llevados por el Sargento Veneno a la “crujía de investigaciones”. Ve salir al mayor de ellos hecho un “guiñapo”, mientras el menor es jaloneado a llantos dentro de la sala de torturas, luego no ve más. Pero el acceso a la percepción de esos hechos, hasta ese entonces resguardada por la “policía discursiva”, se dilata vertiginosamente cuando recibe la orden de acompañar a los agentes implicados a cumplir la misión de arrojar “dos pesados fardos, envueltos en fundas negras” en medio de la laguna de Yambo.

Su testimonio es clave en el relato como punto de ruptura con la versión oficial. A través de su confesión, se registra un ejercicio de memoria que dirige la mirada del lector hacia la inmundicia humana. Impelido por el miedo y una precaria idea de redención, Portugal confiesa y traiciona. Se convierte en el Judas de la historia. Si bien en su prontuario pesa todo el rigor del terrorismo de estado devenido política de gobierno, también resulta interesante y complejo su giro como personaje. Portugal escarba en su conciencia atormentada el calvario de la culpa y explora una posible redención en nombrar lo que el poder oculta. Su traición al espíritu de cuerpo de la policía le permite interrogarse, casi que sartreanamente, sobre la responsabilidad que recae en sí mismo. Pues si el Sargento Veneno lo acusa de ser un simple Judas que ha traicionado a su maestro, en sus últimas palabras, que coinciden con el cierre de la novela, se destaca una lucha interna por atender ese “asunto personal”, que crece como un raro dolor, muy adentro. *Miércoles y estiércoles* introduce a sus lectores en los sucesos de horror que marcaron este terrible episodio en la memoria colectiva del país. Con una destreza narrativa para hibridar géneros, Diego Cornejo-Menacho nos presenta un relato crucial para comprender la inmundicia sobre la que se erige

nuestro presente de violencias y autoritarismos. Su novela oscila entre ficción y archivo para rescatar la memoria de las garras de la “policía discursiva”. Desde la perspectiva de este ensayo, *Miércoles y Estiércoles* dialoga con la tendencia antiautoritaria de la nueva novela del dictador que se despliega en la literatura latinoamericana contemporánea, acaso como dispositivos literarios para repensar el retorno del autoritarismo, o en algunos casos, su persistencia en la vida política de la región, así como su diseminación en las marcas de horror y violencia que configuran nuestra actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avelar, I. (2000). *Alegorías de la derrota. La ficción postdictatorial y el trabajo del duelo*. Cuarto Propio.
- Aguilera Malta, D. (1973). *El secuestro del general*. Joaquín Mortiz.
- Amate Blanco, J. J. (1981). La novela del dictador en Hispanoamérica. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 370, 85-104.
- Arendt, H. (2003). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Lumen.
- Benjamin, W. (2021). *Para una crítica de la violencia*. Colmena Editores.
- Bolaño, R. (1996). *Estrella distante*. Anagrama.
- Burgos Jara, C. (2024). “Novelistas y críticos: reproblematicar la novela del dictador”. *Revista Hispánica Moderna*. (En prensa)
- Colomina-Garrigós, M. (2003). *La nueva novela latinoamericana del dictador. Un estudio de la autoridad discursiva* [Tesis doctoral, Michigan State University].
- Comisión de la Verdad. (2010). *Informe Comisión de la Verdad: "Sin verdad no hay justicia"* (Tomo 1, p. 68). Ecuaditorial.
- Cordero, G. (2013). *La novela policial en Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Cornejo-Menacho, D. (2008). *Miércoles y estiércoles*. Santillana S. A.
- Dávila Vázquez, J. (1982). *María Joaquina en la vida y en la muerte*. Ediciones de la Universidad Católica.
- Deleuze, G. (1991). Posdata a las sociedades de control. <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquet Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. FCE.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- González Echevarría, R. (1985). *The Voice of the Masters: Writing and Authority in Modern Latin American Literature*. University of Texas Press.
- González Echevarría, R. (1998). *Mito y archivo: Una teoría de la narrativa latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica.
- Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Traficantes de sueños.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Biblioteca Ayacucho. (Trabajo original publicado en 1891).
- Rama, A. (1976). *Los dictadores latinoamericanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Freire, R. (2015). *Sin retorno. Variaciones sobre archivo y narrativa latinoamericana*. Ediciones La cebra.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Sarmiento, D. (1977). *Facundo*. Biblioteca Ayacucho. (Trabajo original publicado en 1845).
- Vera, P. J. (1989). *El pueblo soy yo*. Planeta.
- Waag, C. M. (1988). “Sátira política a través de la historia mitificada: El secuestro del general, de demetrio aguilera malta”. *Revista Iberoamericana*, 54 (144). <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1988.4486>



¡ADMÍTELO!



ES ESTÚPIDO



*Percepciones estudiantiles sobre el racismo en la Universidad
Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*

*Student perceptions of racism at the
Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples, Amawtay Wasi*

Rocío Elizabeth Bravo Rodríguez



Percepciones estudiantiles sobre el racismo en la Universidad
Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Student perceptions of racism at the
Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples, Amawtay Wasi

Rocío Elizabeth Bravo Rodríguez
<https://orcid.org/0009-0004-0027-1270>
Universidad Nacional de Loja, Ecuador

Grupo de Investigación en Derecho, Justicia y Sociedad (GIDJS) de la Universidad Politécnica
Salesiana- Sede Quito, Ecuador

Asociación de Mujeres Afroecuatorianas de Los Ríos, Ecuador
Asociación Iniciativa Afroecuatoriana “Somos Decenio”, Ecuador
rociobravo@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i2.2500>

RECIBIDO: 05/06/2025

ACEPTADO: 23/06/2025

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es estudiar la percepción de la inclusión educativa y racismo que tienen estudiantes de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW), Quito, Ecuador. Para ello, se empleó una investigación del paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y con diseño de campo. Con seis (6) estudiantes se estructuró y llevó a cabo la técnica de grupo focal en el mes de febrero de 2025. El guion de preguntas se elaboró a partir del Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), así que la esencia del debate atendió tres dimensiones: cultura, política y práctica. Los resultados coinciden con investigaciones anteriores realizadas en varias partes del mundo, incluida nuestra región y Ecuador. Se halló que se ha avanzado en acciones afirmativas jurídicamente, que algunos estudiantes se sienten empoderados y respetados en ciertos espacios, pero que la discriminación y el racismo permanecen en la práctica y en la cultura. Se reconoce como ambiente idóneo para la inclusión el Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA) adscrito a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW). Es un sitio ejemplar que muy bien pudiera ser el modelo para avanzar en inclusión y borrar la discriminación.

Palabras clave: racismo, Ecuador, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, grupo focal.

ABSTRACT

The objective of this research is to study the perceptions of educational inclusion and racism held by students at the Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples Amawtay Wasi (UINPIAW) in Quito, Ecuador. To this end, interpretive research was used, with a qualitative approach and a field design. A focus group technique was structured and carried out with six (6) students in February 2025. The script of questions was developed based on Booth and Ainscow's (2000) Inclusion Index, so the essence of the debate addressed three dimensions: culture, politics, and practice. The results coincide with previous research conducted in various parts of the world, including our region and Ecuador. It was found that progress has been made in legal affirmative action, that some students feel empowered and respected in certain spaces, but that discrimination and racism remain in practice and in culture. The Center for African and Afro-American Studies (CEAA) attached to the Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples Amawtay Wasi (UINPIAW) is recognized as an ideal environment for inclusion. It is an exemplary site that could very well be the model for advancing inclusion and eliminating discrimination.

Keywords: racism, Ecuador, Amawtay Wasi Intercultural University of Indigenous Nationalities and Peoples, focus group.

INTRODUCCIÓN

Panorama sucinto

Probablemente el racismo no sea tan añejo como la humanidad, pero tal vez sea tan antiguo como cuando dos grupos desconocidos se encontraron o cuando algún ser distinto en color de la piel apareció frente a otros. Hasta ahora han transcurrido siglos desde ese entonces; sin embargo, el racismo sigue presente en muchas partes del mundo (Cfr. Blanco et al., 2020). Ciertos especialistas creen que la no-mención puede ser otra clase de racismo. Por ejemplo, Quintero Corrales y Murillo Moreno (2021) lo reconocen en América latina, aunque se niegue: El “flagelo del racismo apreciado en discriminación, segregación racial y desigualdad social es un fenómeno que se extiende en la región” (p. 114). Juzgan que se caracteriza “por limitadas oportunidades de la población afrodescendiente” y que el 30% de la población total que ha logrado gozar de ciertos privilegios no es muestra irrefutable de “visibilidad ni política ni económica en los diferentes países de la región”. (p. 114).

La UNESCO en el mes de septiembre de 2001 en Durban, celebró la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Su objetivo pragmático esencial fue promover la igualdad y no discriminación racial, mientras el ético consistió primordialmente en generar conciencia acerca de los efectos destructores e inmorales del racismo. Todo ello produjo compromiso, armonía y proyección en La Declaración y Programa de Acción de Durban (DPAD). De allí nace oficialmente la tarea conocida como acciones afirmativas que son definidas por las Naciones Unidas como “un conjunto coherente de medidas de carácter temporal dirigidas a corregir la situación del grupo al que están destinadas en un aspecto o varios de su vida social para alcanzar la igualdad”. (2001, p. 3).

Estas acciones afirmativas parecen gravitar en varias latitudes, pero no alcanzan los objetivos de igualdad, respeto y valoración positiva que gozan ciertos grupos occidentales. Es así que estudios más

recientes sobre comportamientos racistas en las universidades del mundo continúan atestiguando su presencia silenciosa, simbólica o manifiesta. Por ejemplo, el racismo ha sido relacionado en las universidades estadounidenses (Bonilla-Silva y Baiocchi, 2001; Harper, 2012; Blanco et al., 2020; Bolumole y Barone, 2020; George Mwangi, 2020); en las africanas (Perez y London, 2004; y Perez et al., 2012), y en las sudamericanas (Pineda, 2018; Castillo Guzmán y Ocoró Loango, 2021; Preciado Cortés y Riaño Triviño, 2021; Quijada Lovatón, 2021; Vera Santos et al., 2023), pese a las reiteradas acciones afirmativas y pese a los documentos suscritos, constituciones, reglamentos universitarios que representan acciones afirmativas. Por esto, lamentablemente se puede admitir que el racismo es una problemática global, resistente y con historia que afecta a los estudiantes afrodescendientes a pesar de las diversas políticas públicas, proclamas y acuerdos internacionales, los cuales se fortalecieron a partir de Durban (2001), pero con escasos ecos significativos en la práctica (Cfr. Rodríguez y Mallo, 2012; Antón Sánchez, 2020; de Oliveira Moreira et al., 2024).

Ante esta realidad, esta investigación se plantea como objetivo estudiar la percepción de la inclusión educativa y racismo que tienen estudiantes de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi (UINPIAW), localizada en Quito, Ecuador. Conviene realizar esta pesquisa porque investigaciones precedentes hablan de racismo en las universidades de este país andino (Antón Sánchez, 2020; Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021; Tatés et al., 2022; Guffante Naranjo et al., 2025).

La importancia de realizar el estudio en esta institución se debe a su particular naturaleza dada su visión y misión, las cuales se pueden resumir en formar seres humanos con disposición y convicción para participar en la edificación de un estado orgulloso de su componente histórico, de su herencia intercultural y de su constitución plurinacional, y que, además, practique el buen vivir. Asimismo, que les permita a sus estudiantes capacitarse, formarse en líder a fin de que pueda asumir un papel clave en la defensa y expansión de la mitigación o desaparición del racismo (Universidad Intercultural de las

Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2024). Consecuentemente, debe presuponer que esta institución es una excepción y se esfuerza por ser un modelo que está enrutada hacia la inclusión.

Con este estudio se pretende no solo conocer si existe o no el racismo en estas aulas, no solo visibilizar los modos de manifestación, sino que también se aspira a proponer algunas acciones necesarias para que la sociedad ecuatoriana tome conciencia de esta práctica discriminatoria y quizás, ¿por qué no?, pueda incluso orientar políticas y prácticas institucionales que respondan a las aspiraciones, los anhelos y derechos del pueblo afroecuatoriano.

Ejecución metodológica:

Para conseguir el objetivo, se llevó a cabo una investigación ubicada en el paradigma interpretativo, que se cristalizó gracias a un grupo focal efectuado el 3 de febrero de 2025 por Zoom y que tuvo una duración de 1:13: 26. En este sentido, su enfoque es cualitativo y se recogieron los datos en el campo, pues el grupo focal permitió obtenerlos directamente de los participantes de este estudio, seis (6) estudiantes de UINPIAW. La muestra fue intencional: Se contactaron varios estudiantes que cumplieran los dos requisitos formulados por la investigadora (matriculados en UINPIAW y que se reconocieran como afroecuatorianos). Estos seis (6) fueron los que aceptaron participar. En el análisis de los resultados se escucharán sus voces gracias a un código que fue implementado a fin de proteger sus identidades.

El instrumento (adjunto) que permitió el desarrollo del grupo focal estuvo constituido por 16 preguntas abiertas. Tres (3) introductorias y tres (3) finales. Aquellas como rompehielos, mientras las últimas procuraron recomendaciones. Las restantes se extrajeron del Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), que, como bien se reconoce, es una excelente guía práctica y una herramienta que las instituciones pueden usar para autoevaluar cómo avanzan hacia la inclusión. Siguiendo las indicaciones de este instrumento, se consideraron preguntas para las tres dimensiones: cultura, política y prácticas. El instrumento final fue aprobado, en un

segundo momento, por 4 expertos afiliados a varias universidades latinoamericanas: la Universidad Pública de El Alto (Bolivia), la Universidad Nacional de Trujillo (Perú), la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y la Universidad Nacional de Loja (Ecuador).

A fin de configurar con mayor amplitud este estudio seguidamente se presentan investigaciones precedentes efectuadas en varias partes del mundo.

INVESTIGACIONES PRECEDENTES

En África

Perez y London (2004) reportan el resultado de una entrevista en profundidad acerca de la experiencia discriminatoria que padecieron –en distintas épocas– dos graduados en la escuela de medicina de la Universidad de Ciudad del Cabo (UCT). Además, intentaron con ello comparar barreras en dos tiempos que enfrentan los estudiantes y personal negro en el ámbito universitario. El estudiante 1 era un estudiante “indio” graduado en medicina en 1945, mientras el 2 se trataba del primer titulado africano en medicina en la UCT en 1990. Este último recibió, aunque “frío”, distante, mejor trato durante su estada en la universidad que el primero a quien se le prohibió usar algunas espacios académicos y ciertas prácticas médicas. Los investigadores creen que la Facultad de Ciencias de la Salud de UCT, al igual que otras instituciones educativas, enfrenta el desafío de la reconciliación y la transformación. Se espera dar cumplimiento a acuerdos que formalizaron en la llamada Carta de la Facultad.

Años más tarde, Perez (2012), acompañado de más investigadores, reveló que la segregación institucional restringió de forma considerable el ingreso y la formación de afrodescendientes en la Universidad de Ciudad del Cabo antes de 1994. Durante años, estos alumnos fueron marginados de algunas áreas de educación médica, vieron limitada su formación y fueron académicamente excluidos. Para hace dos lustros, aún identificaban obstáculos estructurales a pesar de la ejecución de ciertas reformas tras el apartheid. La investigación reitera

acuerdos institucionales al igual que en 2004. Así que, si la universidad estudiada es una muestra de lo que ocurre en el resto, se puede suponer que el resto también lo hace en una pluralidad de acciones y en diversos grados.

En los Estados Unidos

Hay otro racismo, la no mención, que parece extenderse en los académicos de Estados Unidos. Es el llamado racismo silencioso, es aquel que no expresa explícitamente el trabajo de los seres subsaharianos ni menciona su existencia. Se trata de un racismo que hoy podría calificarse como “habitual”, “microrracismo” o “sutil”. No es nuevo, fue reconocido por Bonilla-Silva y Baiocchi (2001). Observaron que los estudios sociales a menudo presentan esta discriminación cromática como actos extremos y aislados incurridos por unos pocos ignorantes, desadaptados sociales o mal intencionados, así que no lo cuestionan. Casi habían transcurrido dos lustros, cuando Harper (2012), quien también examinó a Bonilla-Silva y Baiocchi (2001), volvió sobre el asunto. Ahora para saber cómo los investigadores de las universidades del norte manejan el racismo. Para ello, revisó 255 artículos publicados entre 1999 y 2009 en siete revistas arbitradas enfocadas esencialmente en temas de educación y en los Estados Unidos. Para el autor, continúan prevaleciendo las prácticas que habían referido Bonilla-Silva y Baiocchi (2001). Harper (2012) afirma que muchos expertos -desde una posición simplista- no consideran la discriminación como un fenómeno persistente y multifacético, naturalizado por un entramado normativo institucional, social y cultural. Concluye que los docentes universitarios minimizan la presencia del racismo en sus investigaciones y explicaciones, “miran hacia otro lado”. Una de las principales estrategias es el empleo del “marco de minimización del racismo” o el encuadre de estas acciones a actos escandalosos, de esta forma obvian las formas más sutiles y estructurales discriminación. También encontró que los autores evitan formas lingüísticas que explicitan el racismo y que optan por términos que podrían considerarse imprecisos, vagos (v.g. “discriminación” o “tensiones”). Prefieren resaltar criterios visibles y cuantificables que, en cierto modo, culpan al estudiante (v.g. tasas de deserción

estudiantil). Muchas de las investigaciones no revelan que las políticas institucionales o los discursos sociales podían favorecer la normalización de la discriminación, impidiendo que se llegue al origen del problema. De conformidad con Harper (2012), esta tendencia ideológica, de alguna manera, impide la implementación de políticas efectivas, ya que oculta la presencia de racismo estructural y sus efectos.

En nuestra región

Rodríguez y Mallo (2012), luego de estudiar siete países de la región (Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador[1], Honduras, Nicaragua y Panamá), concluye que aunque existen leyes para prevenir la discriminación racial, en la mayoría de los países se tiende a restar importancia a las desigualdades raciales o a explicarlas solo en términos económicos, sin reconocer las estructuras sociales que generan exclusión por motivos raciales. O sea, que al igual que Harper (2012) evalúan cierta complicidad estructural. En países como Brasil, se acude al argumento de la “democracia racial” para justificar la situación, mientras que en otros contextos se explotan “exóticamente” elementos afrodescendientes, esto es: con fines turísticos o, en el mejor de los casos, folclóricos. Sin embargo, son pocos los países que adoptan políticas afirmativas tras la transformación real y las mejoras de las condiciones de los estudiantes afrodescendientes. Brasil, Colombia y Panamá han avanzado más en este aspecto, aunque continúa siendo débil el accionar de los organismos dedicados a implementar estas políticas y proteger los derechos de los afrodescendientes.

Pineda (2018) complementa estas circunstancias vivenciales cuando examinó psico y socialmente las secuelas del racismo en la comunidad afrodescendiente en varias naciones de América Latina. Para ello, entrevistó a 100 personas de diversos países: Colombia (39), Venezuela (27), Brasil (11), Ecuador (9), Uruguay (5), Puerto Rico (3), República Dominicana (3), Argentina (2) y México (1). Sostiene que esta discriminación es producto de la herencia histórica (o colonización europea) y que se prolonga y reconfigura, pero se mantiene. Incluso, manifiesta que sigue dándose, aunque de forma más discreta

en comparación con otros contextos. Mediante el estudio de testimonios y datos documentales muestra que los alumnos afrodescendientes se siguen topando con barreras que, de múltiples maneras, limitan su acceso y permanencia en las universidades. Cuando esa agrupación sufre rechazo solapado o manifiesto surge la baja autoestima, sentimientos de frustración y tristeza. Asimismo, suelen sufrir estrés, inseguridad, depresión, un no-orgullo de su identidad, síndrome de pánico, e incluso, en casos extremos, algunos ven el suicidio como salida. Esto afecta sus relaciones sociales, afectivas y sexuales; inseguridad y ansiedad. Para la autora, pese a los progresos en el reconocimiento de derechos y la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa, el racismo institucionalizado está presente e impacta en las posibilidades académicas de estos colectivos. La investigación insiste en la necesidad de modificar no solo los contenidos del currículo, sino también las dinámicas institucionales conservadoras.

Agudelo (2019) se propuso un estudio que interpretara las incongruencias y tensiones por las que suele pasar la inclusión de los afrodescendientes en América Latina. El trabajo pretende responder cómo estas políticas, si bien evidencian progreso y visibilidad de los grupos afrodescendientes, enfrentan dificultades para lograr una inclusión efectiva y superar las desigualdades estructurales. Atiende del mismo modo, los cambios institucionales en las últimas décadas. La metodología utilizada fue documental ya que revisa una serie de textos académicos, informes estadísticos y estudios regionales, algunos de carácter antropológico y sociológico. Los resultados indican que, aunque ha habido un avance en el reconocimiento y en la integración de las poblaciones afrodescendientes en las agendas políticas y sociales, la brecha persiste. Se prolongan las condiciones desfavorables (v.g. pobreza, marginalidad y exclusión social, índices negativos en salud, vivienda, empleo y acceso a servicios básicos) en esta población.

Vera Santos et al. (2023) examinan la dilación del racismo estructural y las desigualdades raciales que padecen afrodescendientes que pretenden titularse en educación superior en América Latina. Reseñan la situación de Brasil, México, Ecuador, Colombia y Cuba para admitir que la discriminación racial se

expresa en distintas fases del sistema educativo (v.g. admisión, representación institucional, etc.). Juzgan que el racismo sigue naturalizado en las prácticas institucionales y en los imaginarios sociales. Si bien se han implementado políticas de acción afirmativa (v.g. cuotas raciales en algunos países), las medidas son aisladas y no han suprimido los obstáculos estructurales que promocionan la exclusión. Por ello, echan en falta una respuesta más global y que enculture.

Comparación entre países de nuestra región

Castillo Guzmán y Ocoró Loango (2021) revisan las acciones afirmativas brasileñas para los afrodescendientes y la etnoeducación universitaria en Colombia. Para Brasil, reconocen que la Ley 12.711/2012 avala el acceso a las universidades públicas y la Ley 12.990/2014 resguarda el derecho al trabajo. Igualmente, que con estas medidas se buscan reducir desigualdades raciales dado que garantizan el acceso y permanencia en la educación universitaria, así como la oportunidad de empleo. También cuentan con la Ley 10.639/2003 que obliga a enseñar la historia y cultura afrobrasileña en todos los niveles educativos. Sin embargo, opinan que el cumplimiento total y efectivo de este marco jurídico no es completo dado que la implementación es heterogénea y aún persisten desigualdades que deben monitorearse y atenuarse. El caso de la etnoeducación universitaria en Colombia es similar. Aunque se han desarrollado políticas y reformas desde las décadas de 70 y 80 del siglo pasado y aunque se habla del reconocimiento constitucional de 1991, la inclusión real de los afrodescendientes en la educación superior continúa en déficit. Las comunidades afrocolombianas enfrentan obstáculos, tales como estos: barreras socioeconómicas, institucionales y culturales. Si bien es cierto que algunas universidades han implementado reformas de ingreso y actividades culturales para favorecer su participación, la brecha educativa y laboral sigue siendo evidente. Concluyen Castillo Guzmán y Ocoró Loango (2021) que la historia de desigualdades estructurales y racismo institucionalizado limita en gran medida su pleno reconocimiento y ejercicio de derechos.

El estudio realizado por Quijada Lovatón (2021) realiza una comparación con las políticas de acción afirmativa implementadas en varios países de América Latina (v.g. Brasil, Colombia y México). La metodología emplea un metaanálisis en dos fases. En la primera se revisaron 100 documentos oficiales, artículos y libros publicados en los últimos diez años para el momento; en la segunda fase, los datos relevantes fueron codificados en palabras clave y agrupados en tres categorías principales, a saber: programas de admisión preferencial, apoyos económicos y universidades interculturales. Los resultados revelan que, aunque las acciones afirmativas han logrado avances significativos en términos de acceso y apertura de oportunidades, persisten profundas desigualdades relacionadas con el racismo estructural, las cuales obstaculizan el pleno respeto de los derechos de los afrodescendientes en las universidades. Como en las investigaciones anteriores, concluye el investigador que políticas existentes aún son insuficientes para erradicar la discriminación racial en el contexto educativo, también que se necesita robustecer las acciones afirmativas en la práctica.

Un solo país

Preciado Cortés y Riaño Triviño (2021) ejecutaron un estudio cuyo objetivo consistió en conocer el proceso de inclusión de estudiantes afrodescendientes en la Universidad Santo Tomás (USTA) de Bogotá (Colombia). Pretendieron saber cómo las políticas institucionales responden a las necesidades de los estudiantes afrocolombianos. Usaron dos clases de técnicas: análisis temático de unos documentos institucionales y entrevistas a estudiantes, docentes y personal administrativos. En general, los testimonios revelan lo consabido: avance en acciones afirmativas, rezago en la práctica; pero el dato más interesante fue que muchos miembros de esta población niegan sus lazos africanos por desconocimiento o vergüenza igualmente.

También, Ocoró Loango y Mazabel (2021) investigaron documentalmente lo que se suele reportar en torno al racismo colombiano en la educación superior, los cuales confirman diminutos

alcances de las acciones afirmativas. Aseveran que la falta de políticas institucionales eficaces y de un reconocimiento auténtico de sus conocimientos y culturas contribuyen con la exclusión y la pretensión de su invisibilización. Destacan que su representación es aún minoritaria (14 %) y que está condicionada por el racismo estructural presente tanto en la sociedad como en las propias instituciones educativas, por ejemplo, de pares y docentes. Agregan que se manifiesta de múltiples maneras: dudas acerca de la calidad académica e intelectual de estos estudiantes; crítica a los cupos especiales de ingreso; insistencia en la relevancia de los conocimientos, costumbres, saberes y culturales de este grupo. Estas actitudes discriminatorias generan violencia simbólica que afectan la subjetividad, la autoestima y las trayectorias educativas de estos estudiantes afrodescendientes incidiendo en su acceso, permanencia y egreso.

Enfocados en la Universidad Federal de Alagoas (Brasil), do Prado y da Silva (2022) muestran que las políticas de acción afirmativa, particularmente las referidas a cuotas raciales, han aumentado el acceso de afrodescendientes a carreras universitarias en las que la selectividad es bastante competitiva: Derecho y Medicina. Sin embargo, como ocurre en Colombia (Ocoró Loango y Mazabel, 2021), la pesquisa devela que este grupo en el mundo académico continúa padeciendo discriminación, dudas sobre sus capacidades intelectuales, así como obstáculos estructurales que entorpecen su promoción. A partir de entrevistas con alumnos beneficiarios y no beneficiarios de las cuotas, se conoce que los primeros experimentan prácticas de exclusión que afectan su autoestima y percepción de pertenencia. Concluyen que, aunque necesarias las cuotas raciales para las oportunidades, por sí solas no son suficientes para garantizar la inclusión. Se requiere una transformación profunda del ambiente universitario que consiga la ansiada convivencia académica.

Las acciones afirmativas brasileñas son retomadas por de Oliveira Moreira et al. (2024) para responder cómo han impactado en la vida y la forma de verse a sí mismas de dos universitarias afrodescendientes. Las informantes fueron seleccionadas de un grupo mayor convocado en

una universidad brasileña bajo la consigna “Grada Kilomba”. El método utilizado fue narrativas memoriales. Es una suerte de entrevista en profundidad, que parte de una frase que abre las posibilidades de llegar a la subjetividad del hablante, a las interacciones entre los distintos eventos experimentados y sus consecuencias: “Cuéntame tu historia de vida”. Las dos mujeres estudiadas hablaron de su familia y lo que estas han representado en su vida, en lo que son y en sus logros. Muestran que las relaciones ancestrales -el legado familiar en ejemplo, cultura y resistencia- son cruciales para enfrentar el racismo estructural y construir una autodefinición. Ingresar a la universidad se logra después de una vieja lucha que continúa. Los hechos parecen indicar que las acciones afirmativas de Brasil gozan de mejor salud que las de Colombia.

A pesar de los contextos disímiles y lejanos, las investigaciones precedentes en África, Estados Unidos y América Latina convergen cuando reconocen la persistencia del racismo estructural, de hecho y simbólico en los campus universitarios, pese a las acciones afirmativas. Una y otra vez refieren que los afrodescendientes que pretenden ejercer su derecho humano a la educación enfrentan barreras. Tanto en la Universidad de Ciudad del Cabo como en universidades latinoamericanas y estadounidenses, se identifican prácticas institucionales que excluyen (v.g. trato diferenciado, invisibilización, etc.). Lo hecho hasta ahora resulta ineficaz para desmontar un racismo que parece inoculado en estructuras sociales, culturales y educativas.

El panorama ecuatoriano

De acuerdo con Oviedo Oviedo (2022), a partir de Durban, en Ecuador se elabora un pionero, un informe acerca del racismo y discriminación que caracteriza al país en 2004. Entre las muchas deficiencias quedó en evidencia que solo 4 de cada 100 afrodescendientes tenía acceso a la universidad. Un lustro más tarde, se formuló el Acuerdo Presidencial 060 (2009), que hoy representa la política pública más significativa a nivel nacional cuyo propósito es eliminar la discriminación racial. Así que se han proclamado avances en las leyes. De hecho, el artículo 58 de la Constitución de Ecuador reza lo siguiente:

“Para fortalecer su identidad, cultura, tradiciones y derechos, se reconocen al pueblo afroecuatoriano los derechos colectivos establecidos en la Constitución, la ley y los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos.” Entonces, son reconocidos como ciudadanos con plenos derechos, entre los que se halla la educación.

Estos son los acuerdos, ahora vale preguntarse si las acciones ecuatorianas serán similares a lo que se ha visto en otras partes. En 2009, diversas corporaciones (PNUD-Ecuador, CODAE, ISMIL y el Grupo Técnico Interagencial de Interculturalidad del Sistema de Naciones Unidas en el Ecuador) presentaron el informe titulado *Objetivos de Desarrollo del Milenio. ESTADO DE SITUACIÓN 2007. PUEBLO AFROECUATORIANO* en el que presentaron dos datos estadísticos, ninguno halagüeño: “sólo 8 de cada 100 jóvenes afroecuatorianos entre 18 y 24 años están matriculados en una universidad” (p. 56) y “En cuanto a los niveles de instrucción superior completos, la población afroecuatoriana registra el 4,9%” (p. 57). Estos datos no han mejorado con el transcurso del tiempo, pues en 2012, la revisión efectuada por Rodríguez y Mallo a siete países de la región no deja a Ecuador bien parado: “Contrariamente a la mayoría de los países estudiados, la población afroecuatoriana no presenta históricamente mayores desigualdades en materia de alfabetización, si comparamos su situación con el resto de la población ecuatoriana” (p. 49). Rodríguez y Mallo (2012) ofrecen más especificaciones sobre el país andino:

también la universidad parece operar como mecanismo de exclusión para los afrodescendientes. Mientras su desempeño es relativamente bueno en los ciclos preuniversitarios, los universitarios no afrodescendientes duplican el número de los universitarios afrodescendientes. Aunque en este nivel, las mujeres afrodescendientes superan en presencia a los hombres de este mismo colectivo. (p.52).

Es decir, que podría estar ocurriendo en Ecuador lo que acontece en otros países, que han avanzado políticamente o en palabras, pero

no en la práctica ni mucho menos en la cultura (Agudelo, 2019). Se aprecia un respaldo normativo para evitar la discriminación racial e impulsar la inclusión; no obstante, en la mayoría de los países, en la actuación habitual suele predominar una actitud que minimiza las inequidades raciales o las explica fundamentalmente relacionada con factores económicos, en lugar de reconocer estructuras (costumbres y comportamientos) sociales y culturales que sí excluyen por motivaciones raciales (Castillo Guzmán y Ocoró Loango, 2021; Quijada Lovatón, 2021; Vera Santos et al., 2023). A continuación se presentan unos trabajos recientes que dan cuenta de la situación en instituciones de educación superior de este país.

Miranda et al. (2020) llevaron a cabo un estudio que se planteó como objetivo analizar las percepciones que en el 2018 tenían de los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador sobre las distintas formas de violencia y discriminación que enfrentan en el espacio universitario. Se elaboró una encuesta cerrada sobre la base de los principios formulados por Johan Galtung y se aplicó a 1.509 estudiantes. Entre otras conductas segregacionistas rechazables, encontraron discriminación cotidiana con respecto a la cultura afrodescendiente, las cuales se manifiestan a través de comentarios burlescos, chistes o actitudes que estigmatizan a estos grupos. Esto indica que el racismo simbólico permanece, es decir, no siempre es visibilizado, lo que dificulta su reconocimiento y atención efectiva por parte de las instituciones.

También en Ecuador, Antón Sánchez (2020) se centra en los desafíos estructurales que enfrentan estas personas en lo que se refiere al acceso a la educación, especialmente, a la universitaria. Revisa parámetros de inclusividad y calidad. Mediante la combinación de entrevistas a actores afroecuatorianos y análisis de documentos oficiales, el estudio reitera avances en cobertura educativa, pero brechas en la calidad y pertinencia cultural del currículo. A pesar de las políticas afirmativas como admisiones universitarias, persisten barreras asociadas como la baja calidad de la educación básica y media, expresiones de racismo estructural y simbólico, lo que obstaculiza la verdadera inclusión. El racismo se manifiesta en prácticas discriminatorias, exclusión social y desigualdades en los procesos educativos, lo cual limita la permanencia

de los estudiantes afrodescendientes en los centros universitarios. Aunque existen marcos legales que reconocen derechos, su aplicación concreta es endeble. El estudio concluye que, si se desea tener una educación inclusiva en pleno sentido urge reforzar la etnoeducación, ampliar las acciones afirmativas a fin de ir estructurando las transformaciones en las actitudes sociales y en los currículos. También deja ver que deben atenderse zonas afrodescendientes históricamente olvidadas por las políticas públicas educativas como Esmeralda.

Cervantes Anangón y Tuaza Castro (2021) tratan el acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y afroecuatorianos, así como la consideración de sus saberes y cosmovisiones en el debate académico habitual, es decir, un contenido más. A partir de una revisión documental de marcos jurídicos y prácticas institucionales entre 2000 y 2020, los autores evidencian que, pese a avances normativos como el reconocimiento constitucional de la interculturalidad, las universidades se caracterizan por mostrar exiguo compromiso ante las necesidades de estos pueblos. Las acciones afirmativas no se aplican de modo efectivo y la interculturalidad no está integra al sistema universitario. El racismo se manifiesta en prácticas silenciosas y cotidianas, como estereotipos, burlas, discriminación estética y vigilancia selectiva, revela así una institucionalidad que excluye. El asunto es peor cuando se trata de las mujeres. El estudio concluye que el racismo, aunque a menudo simbólico, continúa siendo estructural y activo, sigue reduciendo las oportunidades de los afroecuatorianos. Como es de esperarse, los estudiosos llaman a transformar las instituciones universitarias.

Tatés et al. (2022) responden cómo la negritud es construida en el sistema educativo formal ecuatoriano a través de materiales didácticos. Para ello, identifica elementos visuales y textuales que reproducen ideologías racistas y refuerzan estereotipos sobre la población afrodescendiente. Mediante la comparación de láminas elaboradas por distintas editoriales, los investigadores prueban que los materiales invisibilizan las tensiones y conflictos, y otorgan escasa visibilidad a las figuras afrodescendientes. Cuestionan esta narrativa eurocéntrica porque reproduce estereotipos mediante los recursos pedagógicos elaborados, ello

contribuye a mantener desigualdades estructurales, y a restringir el acceso y la participación auténtica de los grupos tradicionalmente vulnerados. Lo refleja el bajo rendimiento en provincias como Esmeraldas. Concluyen que se deben resignificar estos recursos didácticos, los contenidos y enfoques pedagógicos para colaborar con la reducción de barreras estructurales.

El estudio cuantitativo adelantado por Bravo-Mancero et al. (2023) tuvo como objetivo analizar las percepciones que tienen los estudiantes de la Universidad Nacional de Chimborazo acerca de la discriminación y el racismo. Es decir, no se enfoca solo en los afrodescendientes. A 263 estudiantes en el año 2021, les aplicaron un cuestionario ad hoc. De los resultados se deduce que hay una percepción generalizada de que el racismo y la discriminación, en general, están presentes tanto en las universidades latinoamericanas como en la del Chimborazo. Se suele dar de modo estructurado, simbólico y silencioso. Los estudiantes perciben que los actos discriminatorios afectan el acceso, permanencia y oportunidades académicas. Aseguran que se oyen expresiones de rechazos, que se dan acciones de exclusión de actividades tal como Perez y London (2004), y Perez (2012) lo anotaron en África. Aunque referido a todos los grupos vulnerables, conviene presentar las cifras que ofrecen Bravo-Mancero et al. (2023): un 89.7% afirma que no ha efectuado actos racistas, pero un notable 57.7% dice que lo ha visto en diversas formas (v.g. física verbal y psicológica) y un 29.9% admite haberlo padecido. Sirvan estos datos como denuncia de violencia incluso física.

Guffante Naranjo et al. (2025) muestran el uso reiterado de expresiones racistas en una universidad pública ecuatoriana, los cuales manifiestan conductas discriminatorias, de exclusión, marginación; asimismo, estereotipos y prejuicios emitidos a estudiantes afroecuatorianos, indígenas y otras minorías. A pesar de las políticas de inclusión existentes, el racismo estructural y simbólico, a menudo expresado de manera sutil en discursos y actitudes, continúa incidiendo en el acceso y la permanencia de estos grupos en la educación universitaria ecuatoriana. El estudio insiste en la necesidad de fortalecer la eficacia de las acciones afirmativas, de promover la sensibilización y

la denuncia, e implementar estrategias interculturales y educativas que aminoren los mecanismos históricos de discriminación racial.

Los resultados de los estudios analizados descubren que la realidad de Ecuador no dista mucho de la de otras regiones, pues el racismo en las universidades ecuatorianas persiste como un problema estructural, simbólico e incluso físico, así que hay prácticas discriminatorias, de exclusión; también se referenciaron currículos caucásicos, eurocéntricos que desconfiguran la identidad y la cultura afrodescendiente (Antón Sánchez, 2020; Tatés et al., 2022) y que niegan la realidad plural de nuestro país. Aunque existen políticas afirmativas, su implementación es endeble y las instituciones son descritas como escasas de predisposición para atacar las diversas maneras de discriminación (Cervantes Anangonó y Tuaza Castro, 2021; Guffante Naranjo et al., 2025). El racismo se mueve en las aulas y los pasillos de las universidades mediante burlas, selectividad, licencias y recursos didácticos. Una de las zonas más afectadas es Esmeraldas. Los autores solicitan la transformación de estas instituciones, fortalecer acciones afirmativas y promover estrategias interculturales.

De inmediato se expondrán los resultados del grupo focal, lo que dijeron seis estudiantes de la Universidad intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi (UINPIAW) cuando se les preguntó sobre la inclusión cultural, política y práctica.

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los estudiantes sobre la inclusión educativa en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi. Para ello, se emplearon técnicas cualitativas que permitieron recoger las voces de los actores implicados. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes estructurados en torno a las tres dimensiones propuestas por el Index for inclusión: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Culturas inclusivas

Según Booth y Ainscow (2000), construir culturas inclusivas implica crear una comunidad educativa segura, cálida, cooperativa y motivadora en la que todos se sientan apreciados y reconocidos. Esta dimensión considera el fomento de los valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa. En el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi, varios estudiantes afrodescendientes expresaron haber experimentado este tipo de ambiente en espacios específicos como el Centro de Investigación de Estudios de África y Afroamérica (CEAA). Por ejemplo, un estudiante afroecuatoriano afirmó:

Sí, claro, de manera positiva me sentí aceptado, formé parte de este grupo, fue muy importante los conocimientos adquiridos durante todas estas cátedras en las que fuimos parte en el CEAA (EMAFRO2).

A partir de sus expresiones, se identifica el verbo “sentir”, en este orden de ideas, su percepción predominante significa que experimentó esa sensación de aceptación. Este testimonio refleja una experiencia auténtica de inclusión en la que el estudiante no solo fue aceptado, sino que se apreció que fue acogido y valorado por parte de un colectivo. La sensación de pertenencia y la valoración positiva fortalece la autoestima y el compromiso con la educación. Pineda (2018) apunta esta realidad, refiere que el mal-trato afecta negativamente la salud psicológica de los individuos; lo que por contraste queda confirmado con las estudiantes brasileñas que narran su satisfacción (de Oliveira Moreira et al., 2024). Aquí como allá se aprecia que el buen-trato, el respeto y la estima fortalecen el bienestar psicológico, aporta a la seguridad, a la dignidad. En este sentido, el CEAA aparece como un espacio que genera identidad colectiva y empoderamiento académico, un rasgo clave de una cultura inclusiva. Asimismo, otro alumno mencionó:

Formo parte del CEAA y me sentí en un buen ambiente rodeado de personas de diversas etnias, afros, indígenas y mestizos (EMAFRO3).

Nuevamente aparece el verbo “sentir”, verbo que refiere sentimientos. El estudiante percibe el entorno como intercultural e inclusivo. No hay una simple coexistencia (integración), sino un reconocimiento positivo de la diversidad. Se aprecia una convivencia armónica entre culturas, que fomentan el respeto y la riqueza de lo colectivo, rasgos centrales de una escuela sin exclusión (Echeita, 2006). El reconocimiento del otro y la convivencia entre grupos diversos son claves para construir una educación inclusiva. Se reconoce una atmósfera de respeto mutuo, que permite a los estudiantes desarrollarse integralmente. En este sentido, los estudiantes experimentan orgullo de ser. Todo lo contrario de lo que puede ocurrir en la universidad Santo Tomás en Bogotá porque algunos de sus estudiantes sienten vergüenza de sus raíces (Cortés y Riaño Triviño, 2021). Otro estudiante lo vuelve a ratificar:

El ambiente en la Amawtay es respetuoso a la diversidad cultural, desde que ingresé me he sentido valorada y reconocida con mi identidad cultural (EFAFRO4).

De acuerdo con estas palabras, la universidad cumple con su misión y visión. Procura normalizar un ambiente inclusivo. El tipo de experiencia vivida por el estudiante es la inclusión y la percepción básica que transmite es el sentimiento, habla de las sensaciones internas que le produce el ambiente. Seguridad, tranquilidad, si esto es así este estudiante verá consolidado un estado emocional positivo (Cfr. Pineda, 2018). Se observa una fuerte sensación de inclusión basada en el reconocimiento identitario. El respeto a la diversidad cultural no solo se menciona, sino que se vive desde la llegada a la Universidad Amawtay Wasi. Esta vivencia representa el ideal de una cultura institucional transformadora, lo cual logra implementar un enfoque de reconocimiento cultural, fundamental en contextos de interculturalidad. La valoración de la identidad del estudiante afroecuatoriano fortalece su sentido de pertenencia y su proceso educativo. Sensaciones similares fueron halladas por de Oliveira Moreira et al. (2024), las estudiantes brasileñas que cursan estudios superiores narran su experiencia en el campus, expresan orgullo y complacencia debido a la oportunidad

recibida, no sin antes admitir que esa experiencia les ha proporcionado seguridad. Esta percepción de respeto y dignidad es esencial en una educación transformadora. No obstante, también se evidencian experiencias contrastantes, tal es el siguiente caso:

En lo personal, tuve una experiencia negativa en cuarto curso (EMAFRO5).

La categoría de experiencia padecida fue la exclusión y la percepción predominante fue “tuve”. Con este verbo indica que la vivió y que la tiene (o lleva) en su interior. Este testimonio devela la existencia de barreras que aún persisten en ciertas áreas o con determinados docentes. Es la experiencia que han padecido los estudiantes en otras universidades como las estadounidenses (Bonilla-Silva y Baiocchi, 2001; Harper, 2012; Blanco et al., 2020; Bolumole y Barone, 2020; George Mwangi, 2020); en las africanas (Perez y London, 2004; y Perez et al., 2012) y en Ecuador (Miranda et al., 2020 y (Bravo-Mancero et al., 2023). En general, se observa un sentido predominante de aceptación y valoración, particularmente en espacios como el CEAA, sin embargo, algunos perciben barreras en ciertas áreas y profesores que dificultan su desarrollo académico. Lo que visibiliza que persisten desafíos relacionados con la sensibilización docente y la implementación coherente de los valores inclusivos en toda la institución.

Políticas inclusivas

Uno de los pilares fundamentales de la inclusión educativa es el diseño e implementación de políticas inclusivas que permean todas las estrategias institucionales para asegurar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en especial de aquellos pertenecientes a grupos históricamente excluidos (Booth y Ainscow, 2000). Como se vio arriba, las políticas educativas en Ecuador se enmarcan en Durban (2001) y se vigorizan en la constitución en 2008. Consecuentemente, hay un marco jurídico en Ecuador, hay acciones afirmativas. De hecho, la creación misma de la universidad estudiada es una concreción de ese progreso. Ahora bien, ¿qué dicen los estudiantes afrodescendientes? Sus testimonios muestran una coincidencia clara sobre la existencia de normativas que promueven la etnoeducación, como lo expresan al referirse a la Carta Magna y a los

acuerdos ministeriales que respaldan la inclusión de contenidos afro en la malla curricular:

Bueno, dentro de la constitución del 2008 se establecieron muchas normas ... dentro de la malla curricular se debe incluir la formación o la etnoeducación (EMAFRO1).

La clase de experiencia que experimentó esta persona fue la integración con tendencia a inclusión y la percepción predominante es de conocer que hay un marco jurídico, aquellos que surgieron, en Durban, luego de los acuerdos sobre la necesidad de acciones afirmativas (UNESCO, 2001). Varios de los participantes de este estudio reconocieron las políticas institucionales y las nacionales. Este fragmento evidencia una aceptación de los avances normativos que garantizan derechos a los pueblos afroecuatorianos, específicamente, desde el enfoque de la etnoeducación. Sin embargo, tal aceptación también está acompañada de un sentimiento de frustración y escepticismo, ya que los estudiantes perciben que dichas políticas no se aplican con la suficiente efectividad. Esto se evidencia en la crítica a la ausencia de cátedras de afrodescendencia en las universidades y las dificultades que enfrentan quienes intentan trabajar estos temas, como se ilustra en el relato. Igual como ocurre a nivel general en Latinoamérica (Quijada Lovatón, 2021) y en Colombia, Brasil y México (Castillo Guzmán y Ocoró Loango, 2021; Ocoró Loango y Mazabel, 2021; Cortés y Riaño Triviño, 2021; Oliveira Moreira et al., 2024). Es decir, que las políticas hasta ahora se presentan en la práctica como “letras muertas”. Y la violación puede llegar a niveles mayores como se notará de inmediato:

Mi esposa también es estudiante ha querido trabajar temas afros en el territorio y realmente ha tenidos muchas trabas, o sea, trabas increíbles en la universidad (EMAFRO1).

Esta experiencia se puede clasificar como de segregación y se muestra una percepción predominante de emocional negativa, frustración. Es un golpe a la estima como lo explicaría Pineda (2018). Ahora conviene pensar en si es una falta de apertura institucional hacia temáticas relacionadas con lo

afrodescendiente o una negación personal de un grupo de docentes. Este caso también revela cómo las barreras no solo afectan al estudiante directamente, sino que impacta en sus entornos familiar y social, lo que reproduce exclusión y desmotivación (Bravo-Mancero et al., 2023). Por otro lado, la igualdad de oportunidades, principio central de una educación inclusiva, es percibida como parcial e incompleta. Si es que la inflexibilidad del currículo no lo permite se habla de política (educativa) y Antón Sánchez lo notó en 2020. El accionar que niega si es silencio es el ya reportado comportamiento en las universidades norteamericana (Bonilla-Silva y Baiocchi, 2001 y Harper, 2012), si es actitud de un grupo de docentes que aún no valora este patrimonio cultural o sus impresiones como un posible episteme, lamentablemente, también es comportamiento conocido, es similar a lo vivido en África en 1945 (Perez y London, 2004 y Perez et al., 2021), en América Latina (Vera Santos et al., 2023) y en Ecuador ya lo había reportado Miranda et al. (2020). Ante circunstancias como estas se advierte que el fino margen de las tres dimensiones puede fundirse en ocasiones como justo ocurrió en este caso.

Si bien algunos participantes reconocen que la universidad ofrece un discurso de derechos y equidad, sus experiencias individuales, en la práctica, revelan contracciones, acciones como ocurrió con la estudiante que enfrentó discriminación por parte de un docente:

Me topé con un docente bastante racista, el cual ninguno de mis trabajos ni mis aportes era válido y llegó incluso a juzgar mi forma de hablar (EFAFRO5).

Al parecer esta es una acción de exclusión llevada a cabo por un docente y la percepción que predomina en el estudiante es de dolor e ira, quizás mezclado con frustración. Es la explicación que ofreció Pineda en 2018. El estudiante experimentó y sintió un hondo rechazo a lo que es. Distinguimos cómo reitera con el pronombre posesivo “mi”. Es decir, mucho de lo que representa fue cuestionado, incluso su lengua. Como afirmaron Cervantes Anangón y Tuaza Castro (2021), hay un débil compromiso con la ejecución de las políticas y el racismo se manifiesta

también con burla, con estereotipos, un modo de hablar es loable, el afroecuatoriano no. Como lo refiere Tatés et al. (2022), la tensión y los conflictos se dan, a veces impulsados por las creencias eurocentristas. Es decir, que estos escrúpulos blancoides se filtran también en la pretensión de blanquear la lengua. Comienza, entonces, a dibujarse la realidad que ya se ha visto en otras latitudes, las leyes están ahí, pero aún no se extiende la práctica. Aquí se entiende que no se ha enraizado la idea en las personas, que ciertos prejuicios circulan en las aulas, lo que también ha sido reclamado por Antón Sánchez (2020).

Este testimonio refleja una experiencia directa de discriminación racial en el ambiente educativo, lo cual constituye una grave violación al derecho a una educación inclusiva y respetuosa. El relato de una estudiante afrodescendiente que experimentó un trato discriminatorio por parte de un docente resalta una problemática significativa dentro del ámbito educativo. La invalidación constante de sus trabajos y aportes, sumada al juicio sobre su forma de hablar, evidencia una clara manifestación de prejuicio racial. El desprecio por la variedad de habla pudo ser expresado en tono burlesco, pudo manifestarse frases hirientes, tal como lo reportaron Miranda et al. (2020) en otra universidad de este país. Esta experiencia no solo afectó su desempeño académico, sino que también impactó negativamente su confianza y percepción de su valor dentro del ambiente académico. El testimonio de la estudiante se alinea con la definición de discriminación lingüística propuesta por Skutnabb-Kangas (1988) comportamiento que también refiere Awal (2023). El docente, al desvalorizar la forma de hablar del estudiante, cometió un acto de prejuicio basado en su dialecto, lo que condujo a un trato injusto y marginación dentro del aula. Esta situación se relaciona con la perspectiva de la UNESCO (2003), que identifica la discriminación lingüística como un obstáculo para el derecho fundamental a la educación. Al no validar la expresión lingüística del estudiante, se le negó la plena participación y se menoscabó su acceso equitativo al aprendizaje. Estas creencias recuerdan lo referido también por Bernstein (1971) acerca de los códigos restringidos, de ser esta la posibilidad la educación debe realizar ajustes según los principios de la educación inclusiva.

Finalmente, las acciones del docente pueden

interpretarse como microrracismos, definidos por Martínez Soos et al. (2018) como manifestaciones sutiles y cotidianas que fortalecen discriminaciones étnicas. La invalidación del trabajo y la opinión sobre el modo de habla, aunque puedan impresionar como incidentes aislados, contribuyen a un ambiente hostil que afecta negativamente la identidad, la dignidad y el crecimiento personal del estudiante afrodescendiente (Pineda, 2018). En efecto, este tipo de experiencias obstaculiza el pleno desarrollo dentro de la comunidad educativa porque carcome la salud emocional del estudiante.

Luego de la revisión de estos testimonios, se sintetiza que, aunque se identifican avances en las políticas de inclusión educativa, se echa de menos una implementación coherente y sostenida, lo que sumado a la escasa representación afrodescendiente en el cuerpo docente fortalece la reproducción de prácticas discriminatorias y una inclusión simplemente aparente, más que real. Esta clase de justicia social no solo debe plantearse como una normativa general, debe trascenderla, debe materializarse en práctica docente responsable y en una estructura institucional que realmente valore la diversidad.

Prácticas inclusivas

Booth y Ainscow (2000) afirman que una educación inclusiva requiere prácticas que superen las barreras de aprendizaje y fomenten la participación de todos los estudiantes, lo cual pasa una revisión y contextualización del currículo. Sin embargo, las percepciones de los estudiantes participantes en el grupo focal refieren una desconexión entre el currículo nacional y sus contextos históricos, culturales y territoriales. Por ejemplo, un estudiante señala:

El currículo no se adapta a las necesidades de nadie... no es un currículo contextualizado (EFAFRO6).

Este fragmento revela una crítica al carácter homogéneo y descontextualizado del currículo universitario, que ignora la diversidad de las realidades culturales, sociales y territoriales de los estudiantes. La falta de contextualización educativa contradice el enfoque de inclusión y equidad

(Figuerola y Araya Cortés, 2023), pues no considera las trayectorias, conocimientos y cosmovisiones de los pueblos afrodescendientes. destacando una ausencia generalizada de adecuaciones que respondan a las particularidades culturales de las diversas regiones del Ecuador. Esto también lo aprecian Guffante Naranjo et al. (2025) en los materiales publicados por algunas editoriales de Ecuador. Aunque no se margine explícitamente, se impide la participación íntegra mediante hechos educativos no ajustados a la realidad. Las respuestas de los estudiantes evidencian una tensión entre las políticas interculturales institucionales y la vivencia cotidiana de la inclusión. Este hallazgo dialoga con los principios del modelo etnoeducativo afroecuatoriano, que exige una participación activa de las comunidades afrodescendientes en la construcción del escenario pedagógico (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación, 2024). El tipo de experiencia reportada es el de exclusión sistémica y el estudiante lo expresa gracias al razonamiento lógico porque argumenta que el programa de estudio es ajeno a la realidad. Podemos juzgarlo como artificioso, por tanto, poco efectivo. La necesidad de acciones pedagógicas pertinentes es una reiterada solicitud de la educación inclusiva, así como se reclama la contextualización. En un estudio realizado en Chile, Figuerola y Araya Cortés (2023) lo confirman. En su fundamentación aseguran que un plan de estudio efectivo debe ser tan flexible que dé respuestas a todos; sin embargo, luego de entrevistar a actores educativos concluyen entre las principales quejas que los “diseños curriculares poco pertinentes a la realidad educativa” (p. 42). Pero no todo es tan terrible como parece. Otro testimonio evidencia esfuerzos parciales:

Las cátedras del CEAA se adaptaron a los contextos afrodescendientes desde mi experiencia... pero siento que faltó más inclusión de la gente de Esmeraldas, Guayaquil. (EMAFRO2).

La clase de experiencia es de integración parcial y lo expresa a través de una percepción emocional: “Sintió”. Este testimonio valora positivamente el esfuerzo del CEAA en adaptar su propuesta educativa a los afrodescendientes, lo cual es un indicio de una práctica pedagógica sensible a la diversidad cultural.

No obstante, también revela una limitación en la representatividad territorial, señalando la exclusión de voces de regiones claves como Esmeraldas y Guayaquil, epicentros de la cultura afroecuatoriana.

Una práctica educativa inclusiva también demanda docentes preparados para responder a la diversidad cultural en el aula (Booth y Ainscow, 2000). Empero, los relatos de los estudiantes afrodescendientes denuncian una insuficiente formación del profesorado en temas de diversidad y cultura afro. Un estudiante fue enfático al señalar:

Si no tienes una planta de docentes afrodescendientes ... es muy complicado (EMAFRO3).

Que un mestizo te venga a hablar sobre lo negro y la cultura negra es muy complicado (EMAFRO3).

El tipo de experiencia reconocida es la exclusión simbólica y la percepción predominante puede sintetizarse en estas dos palabras: sentir y razonar. Esta afirmación expone la falta de representatividad docente como un obstáculo para lograr una verdadera inclusión educativa. Destaca la importancia de contar con representación afro en el cuerpo docente, no solo por pertenencia cultural, sino también por la capacidad de abordar con sensibilidad y profundidad los contenidos relacionados con su identidad. El estudiante siente y razona que la cultura afro debe ser enseñada por quienes la viven, lo cual se alinea al derecho a la autorrepresentación. Estos resultados también coinciden con los reportados por Figueroa y Araya Cortés (2023) en Chile: “Falta de competencias docentes para el desarrollo de metodologías de aprendizaje más inclusivas” (p. 42). Cabe señalar que estos docentes entrevistados no se ocupaban de la cultura afroamericana o afrochilena, se detenían en la educación inclusiva, en general. Así que desde estas consideraciones, aquel estudio y el desarrollado aquí solo descubren las barreras que enfrenta la educación inclusiva. Parece que hay que formar tanto cultural como técnicamente (en la práctica), ofrecer recursos y alternativas para que el docente pueda ser mejor y conseguir la educación de calidad.

Por otro lado, la falta de formación especializada genera una percepción de deslegitimación:

Que un mestizo te venga a hablar sobre lo negro y la cultura negra es muy complicado (EMAFRO3).

Lo mencionado visibiliza una tensión frecuente en los espacios educativos interculturales: la apropiación y representación de lo afro por parte de docentes no afrodescendientes. La crítica apunta a la falta de legitimidad y profundidad con la que puede abordarse la cultura afro cuando no se hace desde una vivencia auténtica. Seguramente de suceder lo contrario, predominaría la empatía y el aprendizaje, pues la disposición sería mayor y el recelo menor. La tensión en estos ambientes fue reconocida en la región (Agudelo, 2019) y en Ecuador (Tatés et al., 2022).

Cabe señalar que este planteamiento se alinea con el concepto de autorrepresentación, donde las comunidades deben tener el poder de narrarse y educarse desde sus propias voces, evitando visiones estereotipadas o externas que pueden reforzar el racismo epistémico. Queda manifiesto que la ausencia de preparación docente puede generar experiencias de exclusión simbólica dentro de las aulas. Estas carencias limitan la posibilidad de implementar una enseñanza que valore la diversidad como riqueza pedagógica.

La educación inclusiva se fundamenta en políticas institucionales que aseguren el acceso, permanencia, y el éxito educativo de todos los estudiantes, especialmente de aquellos históricamente excluidos (Echeita, 2006; Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). En ese sentido, el ingreso a programas como el CEAA es percibido por los estudiantes afrodescendientes como una muestra de intención institucional hacia la inclusión. Uno de los testimonios señala:

El CEAA para mí fue muy bueno, tuvo muy buen enfoque (EMAFRO1).

Aparece otro ejemplo de inclusión y el tono del estudiante fue reflexivo y evaluativo. Este comentario refleja una percepción positiva del

CEAA como espacio de formación, lo que ha logrado acercarse al ideal de una educación inclusiva, lo que evidencia una valoración positiva hacia la existencia de espacios académicos enfocados en la población afrodescendiente. Sin embargo, esta percepción positiva se matiza con la ausencia de acompañamiento pertinente. Ante lo antes dicho, se puede colegir que si bien se han dado pasos hacia la inclusión a través de la asignación de becas y gracias al acceso a determinados programas, el influencia de estas acciones está limitada debido a las escasas estrategias institucionales que logren la inclusión. Definitivamente, se requiere que el acompañamiento académico, además de fortalecer políticas inclusivas reales que garanticen el ingreso, también sean prolongadas, continuas.

En síntesis, los hallazgos obtenidos en esta investigación reflejan una percepción ambivalente, positiva por una parte y negativa por otra. Los estudiantes afroecuatorianos valoran positivamente la cultura inclusiva dentro de la Universidad, especialmente en espacios como el CEAA. “Yo soy de un Cantón de Esmeraldas y me siento bien al formar parte de CEAA, eso representa la valoración para mí” (EMAFRO2). Pero también hay rechazo. La percepción encuentra eco en lo señalado por Antón Sánchez (2020), quien afirma que, aunque existen políticas de inclusión en Ecuador, también persisten barreras estructurales que limitan su participación equitativa. Tales barreras igualmente se concretan en la limitada presencia afrodescendiente en espacio de toma de decisiones dentro de la universidad, lo que refuerza el planteamiento de Quijada Lovatón (2021) y otros, quienes señalan que las políticas de acción afirmativa han incrementado la inclusión, aunque la participación efectiva en el entramado formal institucionales sigue siendo restringida. Hace referencia a la fisura existente entre la inclusión formal y la participación real.

En cuanto a las políticas de inclusión, los estudiantes perciben que su aplicación es ineficiente. Sobre el apoyo institucional que facilite la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, sea diferente

al afro (EMAFRO1). Estas brechas normativa y de práctica educativa han sido señaladas por Vera-Ucuntal et al. (2023), quienes proponen la implementación de estrategias sostenidas y coherentes que fomenten una cultura de respeto y equidad. La existencia de leyes como la Ley Orgánica de Educación Superior (LOIE) y las internacionales como las afirmativas de Durban ofrecen un marco propicio para avanzar hacia una educación verdaderamente transformadora e inclusiva. Falta aplicarlas de modo prolongado.

Las prácticas inclusivas constituyen otra dimensión crítica, en cuanto a la adaptación curricular los estudiantes consideran que el contenido académico no refleja sus realidades y necesidades culturales. En este sentido, rescatamos una voz:

Yo recomendaría que se implementen la etnoeducación y no quede solo en los textos porque ahorita realizando una práctica me di cuenta que la etnoeducación está solo en texto no hay docentes que en sí lo enseñen entonces que haya más docentes afros o incluso mestizos o montuvios, pero que vengan a conocer nuestra historia que vengan a conocer la realidad de los afroecuatorianos (EMAFRO5).

Como otras, esta aseveración recuerda a Preciado Cortés y Riaño Triviño (2021), do Prado y da Silva (2022). Ellos coinciden cuando aseguran que las universidades latinoamericanas han implementado acciones afirmativas como cuotas raciales, pero que no han logrado transformar su currículo y la realidad de manera estructural y cultural. Esto no solo limita el reconocimiento de saberes diversos, sino que también impide la perspectiva de la diversidad y reproducir una visión monocultural, reducida, del conocimiento. Tal escenario evidencia la necesidad de que las instituciones se autoevalúen y ratifica la importancia de la investigación reportada en estas páginas.

Respecto a la formación docente, la investigación también visibiliza que buena parte de los docentes no está formada para atender correctamente

la diversidad cultural en las aulas. Por otro lado, la referida ausencia de representación afrodescendiente en la planta docente, también es un indicador de una deuda.

El docente que imparte la clase no se ha educado al profesorado sobre prácticas inclusivas, sobre el racismo, porque se piensa que no hay el racismo. (EMAFRO6).

¿Cómo se crea un ambiente de aprendizaje sin las herramientas para hacerlo? ¿Qué puede salir bien? ¿Qué puede salir mal? Esto le otorga razón a Preciado Cortés y Riaño Triviño (2021), quienes destacan que la educación inclusiva debe ir más allá de la aplicación de políticas y centrarse en la transformación simbólica de las relaciones dentro del aula. La falta de preparación es fuente para la reproducción de estereotipos y dinámicas discriminatorias.

En relación con las experiencias de inclusión y exclusión, la voces estudiantiles recogen contraste: mientras algunos han accedido a programas de apoyo y se sienten valorados, otros han padecido eventos discriminatorios. Entro otros, Ocoró Loango y Mazabel (2021) señalan cómo el racismo universitario suele presentarse de modo disimulado y solapado, pero generando el mismo resultado: exclusión social y académica. Esta circunstancia contradice tanto la Constitución del Ecuador (2008) como la Declaración y Programa de Acción de Durban (2001).

Otro hallazgo importante es la percepción sobre la igualdad de oportunidades. Aunque existen becas y programas como el CEAA, los estudiantes consideran insuficientes los mecanismos de acompañamiento académico y profesional. El Banco Mundial (2022) señala que los estudiantes afrodescendientes enfrentan desafíos adicionales para completar su formación, en parte por la carencia de redes institucionales de apoyo. Tal como señala un participante: “La universidad tiene que crear estrategias para llegar a estas zonas que están excluidas” (EMAFRO3). Esto también se refleja en lo indicado por Bravo-Mancero et al. (2023),

quienes vinculan la escasa representación afro en la docencia con el aumento del estrés académico y la insatisfacción estudiantil.

CONCLUSIONES

Cuando se revisan una a una las participaciones en el grupo focal advertimos que las categorías ofrecidas por Booth y Ainscow (2000) han guiado este estudio cualitativo y que, igualmente, han permitido que en su desarrollo la emergencia de nuevas subcategorías, las cuales se presentarán seguidamente. En cultura, identificamos ambiente de aceptación, pero acompañado de microexclusiones, lo que revela tareas inconclusas. En política, registramos el reconocimiento normativo sin implementación efectiva, que es un clamor a lo largo y ancho del mundo; así como la discriminación racial estructural o institucionalizada, que invita a la reflexión y exhorta la transformación. Finalmente, en práctica agregamos un par más: currículo descontextualizado y barreras para el abordaje del rico contenido africano, lo que viola el artículo 1 de la Constitución ecuatoriana y menoscaba la identidad intercultural y plurinacional ecuatoriana.

De acuerdo con los resultados el CEAA es donde los estudiantes aseguran sentirse bien abiertamente, totalmente incluidos; pero no ocurre en el resto de la universidad, hay una inclusión relativa, de modo que estamos hablando de segregación, esta se produce cuando los alumnos son atendidos en entornos separados, espacios diseñados especialmente. Este centro de investigación opera como cápsula, como esfera que protege a sus miembros de ser rechazados. Desde el punto de vista de las políticas, se ha avanzado en inclusión, pero en la práctica solo se alcanza la integración. Ahora bien, con respecto a los docentes, se puede afirmar que, aunque no son afrodescendientes, admiten la integración. También hay docentes que excluyen: Niegan el derecho a los estudiantes investigar, saber, conocer y divulgar la cultura afrodescendiente. También hay docentes con comportamientos racistas expresos, pues son capaces de cuestionar la variedad

de habla, lo que afecta notablemente la autoestima y la identidad de estas personas. De modo general, parece que la universidad ha alcanzado un buen nivel en la integración en lo que respecta a la dimensión política, pero no en su ejecución. Hay un buen nivel también en la práctica dado que está habilitado un espacio para estos estudiantes (CEAA); empero, no todos los docentes han entendido de qué se trata el cambio, de la necesidad de una transformación, les falta cultura inclusiva y se aprecia en su práctica excluyente.

Queda descubierto que existen avances significativos en la documentación, en la política, en la inclusión de los estudiantes afrodescendientes en la Universidad Amawtay Wasi. Pero que los deberes están a medio hacer. Para lograr una educación verdaderamente inclusiva e intercultural, es indispensable fortalecer la presencia afrodescendiente en la docencia, reformar el currículo, capacitar al personal académico en diversidad cultural y crear mecanismos eficaces de acompañamiento estudiantil. Solo así se podrá cumplir con lo estipulado, tanto en el marco legal nacional como en los compromisos internacionales suscritos por el Ecuador en materia de derechos humanos y educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, C. (2019). Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.Mbio sobre Centroamérica y El Caribe*, 16(2). <https://doi.org/10.15517/c.a.v16i2.37746>
- Antón Sánchez, J. (2020). *Etnicidad y educación en Ecuador: la población afrodescendiente e inclusión escolar en Ecuador*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374764>
- Awal, A. (2023). Linguistic Discrimination : Theoretical Framework. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research (IJAMR)*, 7, 54-57. https://www.researchgate.net/publication/373518230_Linguistic_Discrimination_Theoretical_Framework
- Banco Mundial. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión*. Banco Mundial. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099056005022316092>
- Banco Mundial. (2022). *Inclusión Afrodescendiente en la Educación: Una Agenda Antirracista Para América Latina*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/099056005022316092>
- Blanco, G.; Altbach, Ph. G. y de Wit, H. (2020). La lucha contra el racismo en la educación superior internacional. *International Higher Education*, 104, 3-4. <https://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/104/revista-ihe104.pdf>
- Bolumole, M. y Barone, N. (2020). ¿Cuál es el rol de los estudios en el extranjero para promover el antirracismo en la educación internacional? *International Higher Education*, 104, 4-6. <https://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/104/revista-ihe104.pdf>
- Bonilla-Silva, E. y Baiocchi, G. (2001). Anything but racism: How sociologists limit the significance of racism. *Race & Society*, 4(2), 117-131. [https://doi.org/10.1016/S1090-9524\(03\)00004-4](https://doi.org/10.1016/S1090-9524(03)00004-4)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación*. FUHEM y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Bravo-Mancero, P. C.; Guffante-Naranjo, T. M. y Falconí-Uriarte, M. Y. (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia*, 35, 303-324. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.10>
- Castillo Guzmán, E. y Ocoró Loango, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 767-792. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843873>

- Cervantes Anangonó, M.y Tuaza Castro, L. (2021). Racismo y universidades en el Ecuador. *Universidades*, 72(87), 35-50. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.522>
- Constitución de la República del Ecuador. Artículo 58. Decreto Legislativo 0 Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. Última modificación: 25 de enero de 2021. Ecuador. https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- de Oliveira Moreira, J.; Martins França, K. C.; Vieira Jesus, K.; da Silva Januzzi, M. E.; Gonçalves de Castro, G. de Brito, K. D. y Campos Guerra, A. M. (2024). Análise de narrativas de estudantes negras na universidade brasileira: ancestralidade face ao racismo estrutural. *Psicologia & Sociedade*, 36, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2024v36277176>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones / Entrevistado por Tekman*. <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/>
- George Mwangi, Ch. A. (2020). Las vidas de los estudiantes extranjeros negros importan. *International Higher Education*, 104, 104, 4-6. <https://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/104/revista-ihe104.pdf>
- Guffante Naranjo, T. M.; Cundar Ruano, A. X.; Padilla Buñay, S. y Romero Flores, M. L. (2025). Revelaciones sobre el racismo en la educación superior: estudio de caso. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*. [PREPRINT PAPERS] <https://doi.org/10.37135/>
- Harper, S. R. (2012). Race without Racism: How Higher Education Researchers Minimize Racist Institutional Norms. *The Review of Higher Education*, 36(1), 9-29. <https://doi.org/10.1353/rhe.2012.0047>
- Hernández. Pico, P. A. y Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo, Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 52-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Martínez Soos, P.; Rodríguez Meneses, J.; Rodríguez Téllez, I. y Serrano Garcí, A. B. (2018). La invisibilidad de los microracismos. *Revista E-Innova*, 1-13. <https://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/228/art3438.pdf>
- Miranda, L.; Espín, A. y Aguirre, A. (2020). Percepciones sobre discriminación y formas de violencia en los/las estudiantes de la Universidad Central del Ecuador (2018). *Revista Ciencias Sociales*, 1(42). <https://doi.org/10.29166/csociales.v1i42.2776>
- Naciones Unidas. (2001). *Prevención de la discriminación y protección a los pueblos indígenas y a las minorías*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g01/143/37/pdf/g0114337.pdf>
- Ocoró Loango, A. y Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(87), 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- Perez, A. M.; Ahmed, N. y London, L. (2012). Racial discrimination: Experiences of black medical school alumni at the University of Cape Town, 1945 - 1994. *South African Medical Journal*, 102(6), 574-577. <https://doi.org/10.7196/SAMJ.5721>
- Perez, G. y London, L. (2004). Forty-five years apart — confronting the legacy of racial discrimination at the University of Cape Town. *SAMJ. South African Medical Journal*, 94(9), 764-770. https://www.researchgate.net/publication/8228666_Forty-Five_Years_Apart_-_Confronting_the_Legacy_of_Racial_Discrimination_at_the_University_of_Cape_Town
- Pineda G., E. (2018). Las heridas del racismo: Efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, XI, 46-64. <https://www.aacademica.org/estherpinedag/19>
- Prado, E. C. do y Silva, F. C. da. (2022). Política de ação afirmativa e as relações raciais na educação: o caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas. *Educar Em Revista*, 38(e78267), 1-22. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78267>

- Preciado Cortés, M. y Riaño Triviño, A. (2021). Estudiantes afrodescendientes: desafíos en inclusión y acompañamiento en la Universidad Santo Tomás, Bogotá. *Análisis*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6332>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD-Ecuador), Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE), Centro de Investigaciones Sociales del Milenio (CISMIL) y Grupo Técnico Interagencial de Interculturalidad del Sistema de Naciones Unidas en el Ecuador (2008). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. ESTADO DESITUACIÓN 2007. PUEBLO AFROECUATORIANO*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55700.pdf>
- Quijada Lovatón, K. Y. (2021). Acciones afirmativas para la inclusión universitaria de estudiantes afrodescendientes e indígenas en Brasil, Colombia y México. *Ciencia y Cultura*, 46, 135-162. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232021000100007&lng=es&tlng=es.
- Quintero Corrales, H. B. y Murillo Moreno, A. (2021). El racismo como ideología y su negación en nuestras sociedades. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 6(11), 97-117. <https://doi.org/10.35305/prcs.vi11.434>
- Rodríguez, M. y Mallo, T. (2012). *Los afrodescendientes frente a la educación*. Panorama regional de América Latina. Fundación Carolina. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI75.pdf>
- Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación. (2024). Modelo Etnoeducativo Afroecuatoriano METAFE. *Journal GEEJ*, 7(2). <https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2025/03/Metafe-WEB.pdf>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Tatés, P. J.; Amador Rodríguez, B. y Gómez Abeledo, G. (2022). El racismo en la escuela formal. Construcción de la otredad negra. *Revista Latina de Sociología*, 11(1), 30-58. <https://doi.org/10.17979/relaso.2021.11.1.6581>
- UNESCO (2021). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. https://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- UNESCO. (2020). Inclusión y educación : Inclusión y educación : (Organizaci). <https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion>
- UNESCO. (2003). Education in a Multilingual World. (UNESCO (ed.)). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>
- Universidad Amawtay Wasi. (2024). *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi*. Universidad Amawtay Wasi. <https://uaw.edu.ec/quienes-somos/>
- Vera Santos, R.; Rocha Franco, S. H. y Espinosa, E.L. (2023). Afrodescendientes de América Latina. Racismo y desigualdad estructural desde una perspectiva postcolonial. *Revista Euro Latinoamericana de Análisis Social y Político*, 3(6), 17-23. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/252669/1/Relasp-v3-n6.pdf>
- Vera-Ucuntal, M. J.; Velásquez-Delgado, A. P. y Yunga Cuntada, A. M. (2023). La discriminación en el ámbito educativo ecuatoriano. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 3(2), 13-21. <https://doi.org/10.58594/rtest.v3i2.71>

ANEXO

Estas preguntas irían al final

Preguntas de calentamiento (introdutorias):

- (1) ¿coménteme por qué seleccionaron esta universidad o como fueron admitidos?
- (2) ¿Saben para qué y por qué motivo se fundó la universidad?
- (3) ¿Podrían describir con una palabra o frase lo que sienten al formar parte de la universidad?

- (1) ¿Qué sugerencias o recomendaciones darían para mejorar las prácticas de inclusión educativa en la universidad?
- (2) Si pudiera hacer un cambio inmediato en la universidad para mejorar la inclusión, ¿cuál sería?
- (3) ¿Cómo se sintieron al participar en este grupo focal?

Tema 1: Cultura inclusiva y sentido de pertenencia estas preguntas irían al principio

- (1) ¿Cómo describirían el ambiente de la universidad en términos de aceptación y valoración de la diversidad cultural?
- (2) ¿Se sienten incluidos y valorados como parte de la comunidad universitaria? ¿Por qué?
- (3) ¿Han tenido oportunidades de participar activamente en actividades y decisiones dentro de la universidad?

Tema 2: Políticas y apoyo institucional

- (1) ¿Consideran que la universidad ofrece igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico?
- (2) ¿Dentro de la universidad conocen alguna política o programa específico que promueva la inclusión de estudiantes afrodescendientes?
- (3) ¿Qué tipo de apoyo institucional han recibido para facilitar su inclusión y éxito académico?

Tema 3: Prácticas educativas y experiencias personales, estas preguntas irían en medio de la sesión

- (1) ¿Han observado estrategias pedagógicas que faciliten la inclusión y participación de todos los estudiantes en el aula?
- (2) ¿Cómo creen que el currículo se adapta (o no) a las necesidades y contextos de los estudiantes afrodescendientes?
- (3) ¿Consideran que los docentes están adecuadamente preparados para manejar la diversidad cultural en el aula? ¿Por qué?
- (4) ¿Podrían compartir alguna experiencia personal en la que se hayan sentido incluidos o excluidos en la universidad?

RESEÑA

Diana Nivia Garnica

<https://orcid.org/0009-0003-0930-1002>

Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá (BibloRed), Colombia

diananivia@gmail.com

Fanuel Hanán Díaz (2025). *La no ficción para niños. Cartografías de un género en expansión*. Fondo de Cultura Económica y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). 94 págs.

Desde hace cierto tiempo, los libros informativos, libros de conocimiento o también llamados libros de no ficción han sido objeto de una creciente producción editorial; las bibliotecas tanto públicas como escolares han recibido un mayor número de estos materiales de lectura en sus estanterías y los mediadores y mediadoras no dudan en utilizarlos cada vez más en diversos escenarios. Pero ¿qué son los libros de no ficción? ¿Cómo se lee un libro de no ficción? ¿Estos textos pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico? ¿Qué caracteriza un libro de no ficción? ¿Cuál puede ser el impacto en la formación lectora de niños, niñas y jóvenes? ¿Cómo reconocer un libro de no ficción de calidad que se ajuste a las necesidades del lector? ¿Qué editoriales prevalecen en la región?

Estas y muchas otras interrogantes son posibles de dilucidar bajo la reciente publicación del investigador y escritor venezolano Fanuel Hanán Díaz, quien, a través del texto titulado *La no ficción para niños. Cartografías de un género en expansión*, publicado por el Fondo de Cultura Económica y en coedición con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), expone, entre otros asuntos, la naturaleza de estos materiales, las características que los engloban, el efecto que pueden generar en la formación lectora, el proceso de creación y edición de estos libros, el esbozo de un recorrido histórico en la producción en América Latina y cómo ha sido la edición en Iberoamérica. Por todo lo anterior, esta obra puede constituirse como un referente valioso y pertinente para todo aquel que desee adentrarse un poco más en este tipo de libros y obtener así una mirada más completa sobre sus múltiples bondades y su producción en los países iberoamericanos.

Desde el principio del texto, el autor destaca la separación que siempre ha existido entre los libros de ficción y no ficción, asumiendo que estos últimos

son aquellos que abordan diversas temáticas, eventos o personas reales y hechos cuantificables. No obstante, advierte que cada vez más se ha generado una posición donde se combina magistralmente recursos estéticos con datos científicos, donde se toman elementos de la narración para mezclarlos con lo informativo, donde se incluyen elementos de ficción en obras de no ficción. Por otra parte, Díaz sostiene una postura clara y actualizada sobre la denominación de estos tipos de libros haciendo énfasis en llamarlos “libros de no ficción” porque desarrollan una diversidad de temáticas que van desde las ciencias sociales, ciencias naturales, las humanidades, el arte o la filosofía según unas características particulares en el manejo de los recursos editoriales, el lenguaje y los elementos gráficos.

También señala que la producción de estos libros requiere de muchas horas de investigación, buscar fuentes bibliográficas confiables y de reciente data, invitar a expertos en los temas para su tratamiento, realizar investigaciones de campo y trabajar con equipos multidisciplinarios para poder construir un libro de calidad que ofrezca veracidad, honestidad y confiabilidad. De manera tal, que cuando este libro llegue a manos de los lectores pueda despertar el interés, satisfacer las expectativas y, por qué no, incitar la lectura de otro libro. De allí la importancia de que los responsables de la elaboración de dichos libros utilicen diversas estrategias que hagan interesante el acceso al conocimiento, como por ejemplo: la formulación de preguntas detonantes, la presentación de datos curiosos, la adecuada organización de la información, la articulación de distintas áreas del saber para llamar la atención, el uso de argumentos narrativos para ofrecer un rasgo ficcional a un conocimiento científico, el empleo de las ilustraciones y los gráficos, el diseño del libro, entre otros aspectos.

Más adelante, el autor realiza un esbozo sucinto sobre los antecedentes de los libros de no ficción mencionando el famoso *Orbis sensualium pictus*, publicado en 1658, como uno de los primeros libros de información pensado e ilustrado para niños en la cultura occidental. Gracias a esta obra se marca una ruta en la producción de estos libros cuyo norte está orientado por el deseo de entretener y la necesidad de instruir. De allí que muchos de los libros que hoy en día existen en el mercado traigan consigo esa misión. Evidentemente, con el transcurrir del tiempo se han venido gestando cambios significativos en su elaboración hasta el punto de tomar elementos propios de otros tipos de libros como es el caso de los de ficción y del libro álbum creando así una especie de híbrido para su elaboración.

Otro aspecto importante a destacar son las características que el autor describe para poder identificar un texto de esta naturaleza. En este sentido, menciona varios aspectos, a saber: a) los libros de no ficción se fundamentan en hechos y no en ficciones, es decir, ofrecen información científica, rigurosa y confiable a los lectores; b) son libros asesorados por profesionales o elaborados por expertos en un determinado tema o incluso por todo un equipo de investigación que trabaja de manera articulada para poder construir un libro de calidad; c) la estructura y organización suele darse por niveles, de forma clara y segmentada. En algunos casos, no hay una trama narrativa sino una estructura de árbol con ideas principales y secundarias; d) se utilizan muchos recursos gráficos para avivar el texto, dándole juego al color, las imágenes, las fotografías, los mapas, los cuadros, las tablas, los esquemas y la tipografía, entre otros; e) hay niveles de información por cuanto subyace mucho la presencia de paratextos; f) el tratamiento de la información se da de una manera muy sugestiva y atrayente, para lo que se suele emplear preguntas detonantes, datos curiosos, comparaciones, personajes, toques de humor u otros; g) están dirigidos a lectores de todas las edades. Por lo general, estos libros suelen reposar en las manos de un público infantil pero su buena elaboración incita a que un público más grande, de adolescentes, jóvenes y adultos, también pueda disfrutar y compartir su lectura.

En otro apartado, Díaz refiere sobre las grandes contribuciones que los libros de no ficción ofrecen en la formación de lectores. Según el autor, pareciera que las políticas públicas, los procesos de licitación,

la formación de mediadores y la composición de bibliotecas se enfocaran principalmente en los libros narrativos o ilustrados dejando a un lado el poder de los de no ficción para consolidar hábitos de lectura. Y es que estos libros pueden representar una puerta de entrada para saber con precisión sobre un tema determinado, comparar distintas perspectivas, forjarse una opinión propia e incluso llegar a aproximarse a la lectura de obras mucho más complejas. Hoy en día existen muchas razones para decantarse por los libros de no ficción pues abonan la construcción autónoma del conocimiento, promueven el desarrollo del pensamiento crítico, amplían el léxico, favorecen otros tipos de lecturas como el scanning y skimming –técnicas que, a propósito, han emergido producto de la tecnología–, generan una mayor motivación para profundizar en ciertos temas, contribuyen a la organización del pensamiento, impulsan la capacidad de mirar con atención los detalles en una obra y alientan el deseo de explorar y acercarse más hacia un tema de interés.

El autor presenta también el panorama de la edición de libros de no ficción en Iberoamérica. En este acercamiento destaca la extensa producción de libros por parte de España gracias a la diversidad de su perfil editorial, que genera la diversidad de temas y propuestas que ofrecen. En el caso de América Latina, resalta el trabajo de editoriales como Iamiqué, de Argentina, y Ediciones Tecolote, de México, ambas con una extensa trayectoria del género en la región. Seguidamente, procede a realizar un amplio recorrido –quizás con algunas omisiones, como bien lo refiere el propio autor– por las diferentes casas editoriales, haciendo mención y describiendo los títulos que ofertan en sus catálogos. Este ejercicio de recopilación por la producción de libros de no ficción en la región, que hasta el momento no se había realizado, representa un aporte interesante y oportuno para investigadores, docentes y mediadores.

Finalmente, es importante resaltar que, si bien en las últimas décadas se ha incrementado significativamente la producción de estos materiales, en Iberoamérica aún sigue siendo menor en comparación con otros tipos de libros. Para Díaz quizás este sea uno de los grandes retos, la profesionalización del sector, la participación de profesionales e instituciones que funjan como validadores de la información y el trabajo articulado entre diseñadores e ilustradores que logren edificar un trabajo riguroso, estructurado y estéticamente



bello. Otro desafío que plantea el autor apunta hacia la necesidad de fortalecer la presencia de los libros de no ficción en los acervos de las bibliotecas desde las Políticas Públicas de Lectura y Escritura, pues de esta manera se favorecería no solo el acceso a estos materiales de lectura por parte de niños, niñas y jóvenes, sino que también se estaría contribuyendo con una mayor demanda para su elaboración. Definitivamente, nos encontramos ante un terreno muy fértil que vale la pena transitar. Las casas editoriales tienen la posibilidad de crear y diseñar estos

libros abordando una infinidad de ejes temáticos, los profesionales de diferentes campos del saber pueden consolidar una red para el trabajo articulado que redunde en beneficio de todos, de modo que los mediadores, docentes y bibliotecarios cuenten con otro tipo de texto que puede inspirar a que chicos y grandes se alienten a explorar, cuestionar y aventurarse más allá de los textos tradicionales, y prepararse para los grandes desafíos del futuro con más conocimiento, propiedad y creatividad.



NOTA

“Tu mente exploradora”: Una memoria de Gunther Kress

Anne Cranny-Francis
<https://orcid.org/0000-0002-5747-1183>
University of Technology Sydney, Australia
anne.cranny-francis@uts.edu.au

Traducción al español de texto original en inglés

Conocí a Gunther Kress cuando llegué a Sídney desde Norwich en 1981 junto con mi esposo, Paul, quien comenzaba un trabajo en la Commonwealth Scientific and Industrial Research Organisation (CSIRO) [Organización de Investigación Científica e Industrial del Commonwealth]. Mi supervisor de doctorado, David Aers, me dijo que su mejor amigo, Gunther, estaba trabajando en Sídney y que debería conocerlo. No puedo recordar cómo ocurrió esto, dado que fue antes de la era de Internet; tal vez escribí una carta, pero, de todas formas, nos encontramos unos seis meses después de que Paul y yo llegáramos. Gunther estaba pasando por un momento bastante difícil en la Universidad Tecnológica de Sídney (UTS), que estaba en plena transición de ser un instituto tecnológico a convertirse en una universidad, lo que generaba una gran resistencia. Paul y yo encontramos en Gunther y en Jill Brewster, su esposa, amigos solidarios y acogedores, y disfrutamos de momentos maravillosos en esos primeros años en Sídney. Recorrimos juntos el Parque Nacional Ku-ring-Gai Chase hasta llegar a playas bordeadas de Flores de Franela, en donde nadábamos y hacíamos picnics:

Figura 1

Jill y Gunther en el Parque Nacional Ku-ring-Gai Chase



Durante un fin de semana nos dirigimos hacia el sur, a Bawley Point. Nos fuimos en caravana. Asamos salchichas que fueron robadas por zarigüeyas de cola de cepillo; Gunther nadó con delfines (hacía demasiado frío para el resto de nosotros). Luego, manejamos hacia el norte, a Barrington Tops, donde nos alojamos en una helada cabaña de mineros, y disfrutamos maravillosamente de la fabulosa cocina de Jill, de los increíbles bistecs marinados de Gunther cocinados afuera, bajo la lluvia, en una barbacoa improvisada, y tomamos una generosa cantidad de vino tinto.

Figura 2

Jill, Gunther y Anne en Barrington Tops



A mediados de la década de 1980, Gunther comenzó su trabajo en la semiótica social, y nos convocó a varios de nosotros: Theo van Leeuwen, Terry Threadgold, Jim R. Martin, Stephen Muecke, Cate Poynton y otros, para dialogar sobre semiótica. Por lo general, nos reuníamos en casa de Gunther y de Jill, en Newtown, en donde ella nos acogía con gran hospitalidad y, con un toque de humor, nos bautizó como el Círculo de Costura de Newtown, en lugar del más grandilocuente Círculo de Semiótica de Newtown. Los miembros de este grupo organizamos el primer congreso de semiótica, propiamente australiano: *Semiotics: Language and Ideology* [Semiótica: lenguaje e ideología], que contó con la participación de Michael A. K. Halliday y Liz Grosz, entre sus colaboradores y patrocinadores. Según recuerdo, mi principal tarea fue doblar folletos, aunque luego me sorprendí al descubrir que Gunther y Terry habían decidido que como yo nunca había asistido a un congreso ni presentado una ponencia, debía dar la primera charla, para que pudiera disfrutar el resto del día. Recuerdo una ponencia sobre William Morris, puro terror, y una pregunta acerca del género, que no tenía idea de cómo responder. Dije que era una pregunta compleja y que tendría que pensarla. Cuando volví a mi asiento junto a Gunther, él me aseguró que había respondido lo correcto; le dije que, honestamente, era lo único que podía decir¹.

Algunos miembros de este grupo viajaron juntos, años después, a la Escuela Internacional de Verano en Semiótica y Estudios Estructuralistas, en la Universidad de Toronto. Fue un evento extraordinario, con cursos impartidos por luminarias como Jacques Derrida, Luce Irigaray, Antonio Damasio, Kaja Silverman y otros. Y un día, un grupo de australianos decidió, para disgusto de algunos otros asistentes, visitar el mayor espectáculo semiótico de la región: las Cataratas del Niágara. En la siguiente foto, en la cima de las cataratas, se encuentran Gay McAuley, Terry y Gunther.

Figura 3

Gay, Terry y Gunther en las Cataratas del Niágara



Y aquí estamos, con los impermeables que nos proporcionaron en el barco *Maid of the Mist*, que nos llevó a lo largo de la base de las cataratas, Michael O'Toole, Theo, Gunther, Gay y yo, en una foto tomada por Terry.

Figura 4

Gay, Terry y Gunther en las Cataratas del Niágara



¹ Nota del Traductor [NT]: En 1986, la revista *Sydney Studies in Society and Culture* (No. 3) publicó algunas de las ponencias presentadas en este evento académico sobre semiótica, lenguaje e ideología. Este número, titulado *Semiotics Ideology Language*, fue editado por Terry Threadgold, Elizabeth A. Grosz, Gunther Kress y Michael A. K. Halliday. Los textos están disponibles en <https://openjournals.library.sydney.edu.au/SSSC/issue/view/609>.

¡Analizamos la experiencia a fondo y disfrutamos de un día increíble! Nos llamó especialmente la atención un hotel para lunas de miel que ofrecía una enorme proyección cinematográfica de las cataratas, permitiendo “visitarlas” sin necesidad de ir realmente a ellas. Recuerdo que hubo mucha discusión sobre los medios visuales.

De regreso a Sídney, Gunther continuó trabajando en semiótica y también abordó cuestiones sobre literacidad, junto con sociólogos como Mary Kalantzis, Bill Cope y Greg Noble, así como con especialistas en educación como Peter Knapp y Robyn Mamouney, en el grupo Literacy and Education Research Network (LERN) [Red de Investigación en Literacidad y Educación]. La teoría del género fue crucial para el trabajo de este grupo, que incluyó a miembros del Círculo de Semiótica de Newtown, y resultó en conferencias, publicaciones y colaboraciones exitosas con departamentos de educación, comités de evaluación y ministros de gobierno. LERN no solo era un grupo de investigación, sino también un colectivo activista, y Gunther fue el principal defensor tanto de la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad basada en géneros, en las escuelas primarias y secundarias, como de la capacitación profesional de los profesores en este enfoque, ante a los políticos, incluido el ministro de Educación del gobierno de Nueva Gales del Sur. El grupo también trabajó con el programa de escuelas desfavorecidas, establecido por Edward Gough Whitlam, con el objetivo de mejorar los resultados educativos de estudiantes en áreas económicamente vulnerables.

Mis contribuciones al trabajo del grupo incluyeron consultas con profesores de secundaria sobre situaciones difíciles en la enseñanza, la realización de talleres para profesores en la sede del grupo en Erskineville, la coordinación de comités de evaluación del inglés para la junta de estudios de Nueva Gales del Sur y la grabación de una charla sobre la transformación de la disciplina de la literatura inglesa en Gould's Book Arcade. Esta filmación fue realizada por un camarógrafo fervientemente laborista, quien no pudo contener la risa al descubrir un cuaderno en blanco titulado *The Wit and Wisdom of John Hewson* [El ingenio y la sabiduría de John Hewson], quien en

ese momento era líder de la oposición en el Partido Liberal y de quien reveló después que era, de hecho, su hermano.

Este trabajo formaba parte del esfuerzo de Gunther por superar la barrera entre la universidad y el resto de la sociedad. Gunther entendía que esta barrera no existía, salvo como un recurso retórico diseñado para mantener a los académicos apartados de la sociedad a la que sirven. Gunther llevó su investigación sobre el lenguaje y el significado directamente al contexto en donde podía ser mejor aprovechada: el sistema educativo.

Gunther hacía la mayor parte de este trabajo en las noches y durante los fines de semana, además de o como parte de su labor como decano en la UTS. ¡Es asombroso pensarlo! Lo que me inspiraba de su trabajo era la amplitud de su visión; veía su labor como algo valioso e influyente, más allá de la estrecha especialización a la que suelen orientarse los académicos. Gunther era lingüista, pero su análisis trascendía el lenguaje. Se interesaba por la literacidad, pero entendía que esta iba mucho más allá de aprender las reglas de la gramática. Comprendía el poder de la literacidad para crear una sociedad con personas diversas, creativas y productivas.

También se me pidió que describiera cómo el trabajo de Gunther influyó en mi propia investigación. En resumen, digo lo siguiente:

- El trabajo de Gunther (1985) sobre los géneros y su descripción del discurso en uno de sus primeros libros, *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, influyó profundamente en la metodología de mi investigación en estudios de género. Su explicación del discurso era clara y concisa, pero también concreta, mostrando cómo podía utilizarse para describir conjuntos de valores, creencias y prácticas, como los relacionados con el género. Además, Gunther me puso en contacto con un editor de Polity Press, quien posteriormente publicó mi primer libro. También me invitó a escribir un libro sobre estudios de género para la serie *Communication and Culture* que él editaba para UNSW Press (The University of New South Wales Press).

- Los trabajos de Gunther y de Theo (1990, 1996) sobre las imágenes constituyeron una influencia metodológica clave durante más de una década de consultoría que realicé desde finales de los años 90 hasta principios de los 2000, junto con Rick Iedema, enfocándonos en revistas y programas de televisión, y con Patricia Gillard, con quien abordé lo que era (entonces) el nuevo género textual del sitio web. Este trabajo sentó las bases de mi investigación en multimedia, en la que también incursioné en áreas como los estudios del sonido y del movimiento. El trabajo inicial de Gunther sobre el discurso continuó siendo enormemente útil y productivo para mí, mientras exploraba cómo aplicar esta idea a sistemas de significado distintos al verbal.
- Mi otra investigación —sobre la materialización, los sentidos y la tecnología— puede no estar directamente relacionada con el trabajo de Gunther, pero fue inspirada tanto por la semiótica social que aprendí desde nuestras primeras interacciones como por su disposición a derribar las barreras disciplinarias y a aventurarse intelectualmente.

Tuve la fortuna de encontrarme con Gunther y su trabajo en una etapa temprana de mi investigación. A diferencia de los académicos ortodoxos de literatura, que no dejaban de decirme que mi trabajo era sociología y no estudios literarios, Gunther me animó a romper las barreras y a no ceder ante quienes intentaban encasillarme. Terminaré con una estrofa de un poema escrito por Jack Lindsay para Hugh MacDiarmid, y que considero aplicable a Gunther:

Tu nombre en esta página escribo
por tu mente exploradora,
que se mantiene en el centro palpitante
y, sin embargo, desea conocer y adentrarse
en todas las cosas de este universo
tan extrañamente, tan simplemente diseñado...

REFERENCIAS

- Kress, Gunther (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Deakin University Press.
- Kress, Gunther y van Leeuwen, Theo (1990). *Reading Images*. Deakin University Press.
- Kress, Gunther y van Leeuwen, Theo (1996). *Reading Images: The grammar of visual design*. Routledge.

Anne Cranny-Francis

La Dra. Anne Cranny-Francis se retiró en 2017 como catedrática de Estudios Culturales en la Universidad Tecnológica de Sídney, tras una carrera académica de treinta años. Basándose en su formación inicial en estudios literarios, su trabajo abarcó estudios sobre el feminismo, sobre la corporalidad, sobre multimedia y sobre la relación humano-tecnología, campos en los que publicó ocho libros y más de ochenta artículos, capítulos de libros y catálogos de exposiciones. Su libro más reciente, *Jack Lindsay: Writer, Romantic, Revolutionary* (Palgrave Macmillan, 2023), es una biografía intelectual de su primer mentor, quien fue pionero en la investigación y el análisis interdisciplinarios que caracterizaron su propia obra.

Datos sobre la traducción

Oscar Iván Londoño Zapata (Traductor)
<https://orcid.org/0000-0003-3357-9584>
Universidad del Tolima, Colombia
oilondonoz@ut.edu.co

El siguiente texto fue escrito por Anne Cranny-Francis para el simposio de la Asociación Australiana de Lingüística Sistémico-Funcional (AALSF), celebrado el 5 de octubre de 2019, en la Universidad de Sídney, en homenaje al legado de Gunther Kress. Kress, reconocido lingüista y cofundador de la lingüística crítica, la semiótica social y la multimodalidad, fue recordado tras su fallecimiento el 20 de junio de ese mismo año. La traducción al español estuvo a cargo de Oscar Iván Londoño Zapata, previa autorización de la autora².

² Anne Cranny-Francis autorizó la traducción al español de su texto, así como la publicación de la memoria y de las fotografías, todas ellas de su autoría.

REVISTA ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

La revista *Educación, Arte y Comunicación (EAC)* es un órgano difusor del conocimiento científico de publicación semestral, enero y julio de cada año. Nos interesan temas relacionados con las preocupaciones humanas y sociales, por ejemplo, cuestiones educativas; el avance de las TIC; el uso de la IA; la comunicación, sus múltiples facetas, usos e ideologías; las circunstancias políticas, sociales, económicos y culturales que enfrentan los diferentes grupos humanos; los diversos recursos investigativos; temas literarios y otras artes desde la perspectiva epistémica.

EAC comprometida con la buena práctica, democratiza el acceso al conocimiento y permite que investigadores, estudiantes y público en general puedan consultar y utilizar los hallazgos científicos que reporta. Aspiramos a que esta información confiable promueva la colaboración internacional.

En el extenso y creciente universo de la información, las revistas científicas e indexadas se erigen como faros de conocimiento confiable y validado. Su papel en el mundo actual es más relevante que nunca ya que sirven como pilares fundamentales para la toma de decisiones informadas, el encuentro académico y el avance científico: *EAC* no aspira a otra meta que ser contribuir con la construcción de un mundo mejor.

Educación, Arte y Comunicación recibe colaboraciones durante todo el año.

La Revista EAC se encuentra en Latindex Catalogo 2.0, MIAR, ROAD, OJS, LatinREV, Google académico, Rootindexing, ResearchBib, LivRe, ASCI y ESJI.

URL: revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Vol 14, Nro. 2

ISSN: 2602-8174

PERIODICIDAD: Semestral

Dirección: Av. Pío Jaramillo Alvarado
y Reinaldo Espinosa, La Argelia

PBX: (593) 07 - 2547252

www.unl.edu.ec

revistas.unl.edu.ec/index.php/eac

Correo electrónico: revista.feac@unl.edu.ec

Diseño y Diagramación:

Julio Idrobo

Portada:

Vladimir Galabay

Diseño de logotipo:

Julio Idrobo

Corrección de estilo Inglés:

Erika Lucía González Carrión

Fotografía de contraportada:

Dirección de Comunicación e Imagen Institucional



Esta obra está sujeta a la licencia ATRIBUCIÓN-NOCOMERCIAL-COMPARTIRIGUAL 4.0 INTERNACIONAL.
Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

