



# QVADRATA

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA. AÑO IV,  
No. 8. JULIO-DICIEMBRE DE 2022. ISSN: 2683-2143.



# Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA  
AÑO IV, No. 8, JULIO-DICIEMBRE DE 2022  
ISSN: 2683-2143



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

M.D. LUIS ALFONSO RIVERA CAMPOS  
RECTOR

M.E. GEORGINA ALEJANDRA BUJANDA RÍOS  
SECRETARIA GENERAL

M.E. LUIS CARLOS HINOJOS GALLARDO  
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

## FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DR. JAVIER H. CONTRERAS OROZCO  
DIRECTOR

DR. JORGE ALAN FLORES FLORES  
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

## COMITÉ EDITORIAL

DR. JORGE ALAN FLORES FLORES  
DIRECTOR

DR. ERSLEM ARMENDÁRIZ NÚÑEZ  
RESPONSABLE CIENTÍFICO

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA  
EDITOR

M.I.E. ARTURO IVÁN RUIZ DOMÍNGUEZ  
EDITOR ADJUNTO

M.H. VÍCTOR MANUEL CÓRDOVA PEREYRA  
ASESOR EDITORIAL

## CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO EDITORIAL

LIC. LUIS FERNANDO RANGEL FLORES

## TRADUCCIÓN

LIC. ANA TERESA ARREDONDO URIBE (INGLÉS)

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA (PORTUGUÉS)

Q V A D R A T A

## CONSEJO ASESOR

**DR. MAURICIO BEUCHOT PUENTE**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.

**DRA. SARA POOT HERRERA**

UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA, ESTADOS UNIDOS.

**DRA. MAGALI VELASCO VARGAS**

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

**DR. ROBERTO SÁNCHEZ BENÍTEZ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ.

**DR. HÉCTOR CATALDO GONZÁLEZ**

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, SANTIAGO DE CHILE.

**DRA. ROXANA RODRÍGUEZ ORTIZ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

**DR. PABLO BRESCIA**

UNIVERSIDAD DEL SUR DE FLORIDA, ESTADOS UNIDOS.

**DR. LUCIANO PRADO DA SILVA**

UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO, BRASIL.

**DR. ROLANDO PICOS BOVIO**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN.

**DR. CLAUDIO PAOLINI VINCENTI**

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. MONTEVIDEO, URUGUAY.

**DR. JUAN PABLO MÉNDEZ MORENO**

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHIHUAHUA

**DISEÑO:**

LIC. DANIEL ARTURO ALMEIDA TRASVIÑA

**FOTOGRAFÍA DE PORTADA:**

RAVI SANGAR

*QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Hmanidades* año IV, número 8, julio-diciembre de 2022, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext. 3844, [www.ffyl.uach.mx](http://www.ffyl.uach.mx). Editor responsable: Daniel Arturo Almeida Trasviña. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-061310212600-203 ISSN: 2683-2143, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: diciembre de 2022.

Todos los contenidos de *QVADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Hmanidades* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia:



# CONTENIDO

## APORTES

- ESCENARIOS QUE SE PRESENTAN EN DISTINTAS INSTITUCIONES DE NIVEL SUPERIOR, EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES 13  
Gloria Antonieta Martínez Caro  
*Universidad Lasalle Chihuahua*
- ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE LA RELACIÓN DEL ANÁLISIS DEL ENTORNO CON LA PROSPECTIVA Y LA ESTRATEGIA GERENCIAL 27  
Erica Janet Agudelo Ceballos, Daniel Cardona Valencia, Jhoany Alejandro Valencia Arias, María Camila Bermeo Giraldo  
*Instituto Tecnológico Metropolitano*  
*Institución Universitaria ESCOLME*
- APOYO Y AJUSTES RAZONABLES PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA 53  
Priscilla Rossana Paredes Floril,  
Virginia del Carmen Ponguillo Llamuca  
*Universidad Politécnica Salesiana*
- USO DIDÁCTICO DE LOS MEDIOS ICÓNICOS 75  
Ivonne Esparza Morales, Angélica Vences Esparza,  
Javier Tarango  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*
- LOS PARÁMETROS SOCIALES DEL CAPITALISMO ACADÉMICO: ALGUNOS CUESTIONAMIENTOS 87  
Ernesto Ramírez Vicente  
*Universidad Autónoma de Tlaxcala*
- LA «PARRHESÍA» Y UN NUEVO «REPARTO DE LO SENSIBLE»: LAS EXPERIENCIAS DE MEMORIA Y JUSTICIA EN EL BARRIO DE LA BOCA Y LA PRAXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA DEL BACHILLERATO POPULAR GERMÁN ABDALA 109  
Jessica Enith Fajardo Carrillo  
*CONICET/FLACSO*

**CONAN, EL NIÑO DEL FUTURO (1978): ALEGORÍA  
DE LA LUCHA CONTRA EL SISTEMA HEGEMÓNICO** 127  
Jesús Miguel Delgado Del Aguila  
*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

**AUTOBIOGRAFÍA Y FICCIONES NARRATIVAS** 141  
**GEORGES GUSDORF Y PAUL RICOEUR**  
Angélica Tornero Salinas  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

**HISTORICAL TRANSIT OF DISABILITY: FROM CLOWNS,  
DEFORMED AND BUFFOONS TO WORTHY HUMANS** 169  
Alejandro Moreno Lozano  
*Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón,  
Hidalgo*

**A PROBE INTO THE POSTMODERN LACK OF LOVES  
IN THE NOVELS OF ANITA BROOKNER** 189  
Nora Alejandra Flores Nava, Teng Xueming  
*Universidad Autónoma de Chihuahua  
Beijing International Studies University*

**DICTAMINADORES DE ESTE NÚMERO:**

**Francisco Hernández Ortiz**  
*Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*

**Arturo Iván Ruiz Domínguez**  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*

**Yesenia Mendoza Villalobos**  
*Universidad Autónoma de Chihuahua*

**Hugo Enrique Del Castillo Reyes**  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

**Dina Elizabeth Cortés Coss**  
*Universidad Autónoma de Nuevo León*

**Alejandro Loeza Zaldivar**  
*Universidad Autónoma de Yucatán*

**Verónica Zapata**  
*Universidad Pedagógica Nacional Casas Grandes*

**Israel Rafael Alejandro Nájera Molina**  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

# INTRODUCCIÓN

## Coordenadas del hecho investigativo

El espacio y el tiempo siguen siendo las coordenadas necesarias para contextualizar el quehacer humano, toda vez que es en ambas latitudes en las cuales discurrimos, mientras que, de forma simultánea, se constituyen en influencias definitivas de nuestro *ser* y nuestro *estar* en el mundo.

La conciencia sobre la dimensión temporal y sobre la dimensión espacial se da como resultado de la observación y la medición constante de ambas esferas; sin embargo, dicha observación es asimismo una interacción que deviene en formas de explicar la realidad. Al asumirnos como sujetos dentro de un momento específico, al contemplarnos y conceptualizarnos dentro de un espacio determinado, damos cabida a la reciprocidad del contexto con el sujeto, y en esta ecuación es posible la configuración de nuevas valoraciones que inciden en el ámbito de lo social, de lo histórico, del fenómeno educativo, etc. Es, precisamente en este terreno, es decir en el de las valoraciones que se configuran a partir de la interrelación contexto-sujeto, donde se construyen también aquellas propuestas que pretenden explicar, definir y/o atender las problemáticas inherentes al entorno.

Hemos sostenido anteriormente que desde la práctica investigativa es dable recorrer rutas de exploración para dar seguimiento a distintas cuestiones que ameritan ser atendidas; la problematización que de distintos fenómenos se hace, nos permite entrever y develar aristas que frecuentemente no son percibidas; esto constituye un primer paso para confrontarnos críticamente con la realidad; no obstante, este acto, al ser sólo la fase inicial de un proceso más largo y complejo, transita por diferentes etapas, lapsos en los que el espacio se define y se delimita en función de lo que en él acontece y en función de cómo acontece; el “qué” y el “cómo” se vuelven así elementos fundamentales de la ecuación que pondera al espacio como ámbito central de los fenómenos que se abordan en proceso de investigación.

De la misma manera, el ámbito de lo temporal (ya sea contemplado en su dimensión histórica o ya sea entendido como el lapso en el cual se pueden medir y considerar aspectos de ciertas manifestaciones a ser abordadas por la investigación) puede ser tomado como una referencia de importancia mayúscula; gracias a este elemento, es factible medir y contrastar tanto las etapas como la forma en que se manifiestan ciertas problemáticas que se estudian a través del hecho investigativo.

En función de estas consideraciones, el presente número de *Quadrata. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades*, agrupa una serie de lecturas en las cuales podemos percibir temáticas que son explicadas en relación con sus respectivas delimitaciones espaciales y temporales, las cuales contribuyen a la definición de su *naturaleza problemática*.

Así, textos que, por ejemplo, dan cuenta de cómo el entorno institucional deviene en escenario para la formación de investigadores, vienen a exponer una relación necesaria entre el quehacer académico y el investigativo, relación que se genera y estrecha en función de ese espacio colectivo que es la academia.

El aula como objeto de estudio y como centro de debate sobre diversos fenómenos es otra de las áreas en las cuales se centran algunas reflexiones y algunos cuestionamientos que se incluyen en los artículos de *Quadrata*. Y si bien el fenómeno educativo es uno de los temas principales de esta revista, es entendible que éste no sólo sea abordado con relación al espacio del aula y de la institución educativa, sino también con relación a aquellos espacios en los cuales se presenta la difusión de los trabajos de análisis que sobre él se hacen; de esta manera, la reflexión de temas educativos con respecto a la publicación de artículos en plataformas e índices, se puede encontrar en el contenido de este número. La pertinencia de estudiar la difusión de la ciencia a través de los canales usuales para dicha tarea, nos da la oportunidad de valorar los potenciales niveles de impacto que esta labor alcanza, midiendo también la relación de la investigación con actividades administrativas específicas como lo es la actividad gerencial. Esta derivación práctica del quehacer investigativo constituye, además, la traslación del ámbito espacial educativo al ámbito espacial empresarial. La interacción entre espacios del quehacer humano se da de esta manera como una forma de intersubjetividad que evidencia la eficacia de toda tarea investigativa.

De la misma manera, la oportunidad de llevar los alcances del fenómeno investigativo a través del trabajo científico derivado hacia la producción de artículos, nos ha permitido contar con material en el que la construcción del entorno reflexivo se fundamenta en la centralidad de un marco conceptual específico, y con ello se da pie a valorar aspectos de la educación en *condiciones especiales* tales como el espectro autista.

Las *condiciones especiales* que abren la oportunidad a la búsqueda de explicaciones distintas dan pie, igualmente, al replanteamiento de concepciones que a la luz de las reflexiones investigativas nos permiten vislumbrar la necesidad de taxonomías y ponderaciones que pueden explicarse a profundidad a partir de una relación analógica gracias al espectro histórico.

Considerar la necesidad de un cambio de paradigmas en función de una perspectiva histórica, es decir entendiendo cómo dicho cambio se fundamenta en el reconocimiento del pasado como algo diferente al tiempo presente, nos permite adquirir una conciencia distinta respecto al fenómeno investigado; en la configuración histórica de toda problemática radica una potencial comprensión compleja del fenómeno a estudiar. En el artículo “Historical transit of disability: From clowns, deformed and buffoons to worthy humans” (“Tránsito histórico de la discapacidad: De payasos, deformes y bufones a dignos humanos”) el lector hallará este tipo de enfoque.

Con respecto a los temas relacionados con las artes y su correspondiente vinculación con fenómenos sociales e históricos, contamos con un texto que se da a la tarea de abordar, desde el estudio del fenómeno cinematográfico, explicaciones de índole social y geopolítico de ciertos momentos de la guerra fría que hicieron de algunas zonas geográficas, como Centroamérica, laboratorios políticos, económicos e ideológicos de las potencias imperialistas de ese momento. El ámbito espacial (Geografía) y el espectro temporal (Historia) se nos presentan en este caso, claramente, como los factores desde los cuales es dable construir una reflexión que, hilada por las pautas del hecho investigativo, evidencian los discursos de poder implícitos en la creación cinematográfica que con alcances y enfoques meramente industriales contribuye al reforzamiento de patrones ideológicos.

Entregamos a ustedes este nuevo número de *Qvadrata. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades* satisfechos del mismo, asumiendo que hemos podido seguir con nuestra función de constituirnos en un espacio de diálogo multidisciplinar, atendiendo a imperativos de nuestro momento.

En estas coordenadas temporales y espaciales que marcan y definen nuestro quehacer investigativo tendemos un puente a la comunidad académica e investigativa de la educación, las artes y las humanidades para seguir adelante con nuestra tarea. ■

**DR. JORGE ALAN FLORES-FLORES**  
**DIRECTOR DE QVADRATA**

A P O R T E S

ESCENARIOS QUE SE PRESENTAN EN DISTINTAS INSTITUCIONES  
DE NIVEL SUPERIOR, EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

**Historial editorial**

Recepción: 8 de junio de 2022

Revisión: 27 de junio de 2022

Aceptación: 28 de septiembre de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

Escenarios que se presentan en distintas instituciones de nivel superior, en la formación de investigadores

*Scenarios that occur in different higher level institutions, in the training of researchers*

Cenários que ocorrem em diferentes instituições de nível superior, na formação de pesquisadores

Gloria Antonieta Martínez Caro

*Universidad Lasalle de Chihuahua*

*amartinez@ulsachihuahua.edu.mx*

#### RESUMEN

En este escrito se lleva a cabo, comparando el panorama de distintas universidades, referente a la formación de investigadores, tomando en cuenta, otras investigaciones en torno a esta temática, visualizando las circunstancias que viven tanto los estudiantes como los docentes en los distintos planteles educativos al formar o formarse como investigadores, además de identificar como se combina la labor docente con la investigación. Cabe destacar que es un estudio bibliográfico documental, en el que se toman como base investigaciones publicadas por distintos autores que denotan los hechos transcurridos en las instituciones educativas a las que hacen referencia en sus investigaciones, para posteriormente identificar experiencias que ayuden a verificar si existe un patrón común en la formación de investigadores, independientemente de la institución en donde se realice esta actividad. Dentro de los hallazgos, se pudo ver que existe una similitud en cuanto a la inexperiencia de los profesores sobre la investigación, que es necesario combinar la actividad de docencia e investigación y que, aquellos maestros que realmente tienen experiencia en investigación logran enamorar a los alumnos y formar verdaderos investigadores.

**Keywords:** Investigación, Profesor Investigador, Formación de investigadores, labor docente, investigador.

## ABSTRACT

14

This writing is carried out, comparing the panorama of different universities, referring to the training of researchers, taking into account, other investigations around this topic, visualizing the circumstances that both students and teachers live in the different educational establishments. when training or being trained as researchers, in addition to identifying how teaching is combined with research. It should be noted that it is a documentary bibliographical study in which research published by different authors is taken as a basis, denoting the events that took place in the educational institutions to which they refer in their research, to later identify experiences that help to verify if there is a common pattern in the training of researchers, regardless of the institution where this activity is carried out. Within the findings, it was possible to see that there is a similarity in terms of the inexperience of the professors regarding research, that it is necessary to combine the activity of teaching and research, and that those professors who really have experience in research manage to make the students fall in love. students and train true researchers.

**Keywords:** Research, Research Professor, Training of researchers, teaching work, researcher.

## RESUMO

Neste escrito, realiza-se, comparando o panorama de diferentes universidades, referindo-se à formação de investigadores, tendo em conta, outras investigações em torno desta temática, visualizando as circunstâncias que tanto alunos como professores vivem nos diferentes estabelecimentos de ensino. ou serem formados como pesquisadores, além de identificar como o trabalho docente se conjuga com a pesquisa. Refira-se que se trata de um estudo bibliográfico documental, que se baseia em pesquisas publicadas por diferentes autores que denotam os acontecimentos ocorridos nas instituições de ensino a que se referem nas suas pesquisas, para posteriormente identificar experiências que ajudem a verificar se existe um padrão comum na formação de pesquisadores, independentemente da instituição onde essa atividade é realizada. Entre os achados, foi possível perceber que há uma semelhança quanto à inexperiência dos professores em pesquisa, que é preciso conciliar a atividade de ensino e pesquisa e que os professores que realmente têm experiência em pesquisa conseguem fazer o os alunos se apaixonam e formam verdadeiros pesquisadores.

**Palavras-chave:** Investigação, Professor Investigador, Formação de investigadores, trabalho docente, investigador.

## INTRODUCCIÓN

*La investigación, es un proceso sistemático, organizado y objetivo, cuyo propósito es responder a una pregunta o hipótesis y así aumentar el conocimiento y la información sobre algo.*  
(Ortiz y Bernal, 2000, p. 1)

Teniendo en cuenta el concepto de investigación, no cabe la menor duda que el aumentar el conocimiento dentro de cualquier ámbito es parte fundamental de la evolución de la humanidad. Por tanto las instituciones educativas de todos los niveles, deben darse a la tarea de realizar y promover la investigación tanto en docentes como en alumnos, de manera cooperativa para que con ello exista un verdadero intercambio de ideas, de las cuales se pueda partir, para aumentar el conocimiento existente o darle solución a alguna problemática.

No debe dejarse de lado que la principal función de las instituciones educativas es formar individuos de manera intelectual. Sin embargo se debe tener pero tomando en cuenta que, para que exista una formación integral, “nadie educa a nadie y nadie se educa solo” (Freire, 2005, p. 75), esto quiere decir que entre humanos se los seres pensantes intercambian ideas que ayudan a formarse entre sí mismos, logrando con eso precisamente un proceso educativo. En dicho proceso sigue existiendo un maestro y un alumno. Sin embargo, en la actualidad se pretende que el maestro ya no sea aquel que quién dirige y da instrucciones, sino que funge como acompañante que estimula el análisis y la reflexión que sirva como aprendizaje mutuo. Promoviendo también un cambio de actitud, pero no mediante el condicionamiento mecanizado de conductas, sino fomentando el enfoque crítico para la formación de una opinión propia.

Por ello es necesario no solo promover la investigación, sino la formación de investigadores que puedan a su vez formar otros investigadores, con los que se puedan realizar exploraciones en conjunto. Lamentablemente dentro de las instituciones, sobre todo de nivel superior, no siempre sucede así y es precisamente por lo que se presenta este documento comparativo sobre las experiencias que se tienen en distintas universidades en cuanto a la formación de investigadores.

## DESARROLLO: RETOS Y VIVENCIA PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

A continuación se muestran un grupo de ponencias en donde se destaca la importancia de la formación de investigadores dentro de las instituciones educativas, además de los retos a los que se enfrentan los investigadores en su labor diaria. En primera instancia se presenta el estudio que exponen las autoras Andrade y González (2015), quienes realizaron una investigación en donde utilizaron el método de estudio de caso para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo es el proceso de formación en investigación en una maestría del área de educación? En esta investigación pudieron rescatar testimonios de cinco estudiantes de posgrado por medio de entrevistas a profundidad y obtuvieron información relevante en cuanto a la percepción que los estudiantes tienen sobre la labor de los directores tesis.

16

Entre los hallazgos, para con los directores tesis, se encontró que, quienes dirigen la tesis, deben estar enfocados a las líneas de investigación a las que van dirigidos los trabajos de los estudiantes. Además debe tomar en cuenta el tipo de personalidad o capacidad de liderazgo que los docentes que fungirán como directores de tesis tienen, esto dependiendo y de igual manera de la personalidad del estudiante y el tipo de asesoría que este requiera.

Los testimonios de los estudiantes reflejaron que durante su maestría aprendieron a investigar, pero que no solo fue un aprendizaje del cómo realizar investigación, sino un aprendizaje de tomar el gusto por la investigación, destacando que los tabús en torno a las investigaciones se dispersaron totalmente. Los estudiantes también manifestaron que es imprescindible que se difunda la información que han obtenido de sus tesis, ya sea en eventos realizados dentro o fuera de la escuela como coloquios de investigación o buscar algún medio para difundirla.

De manera similar Pinto, Pech, y Rodríguez (2015), exhiben un estudio denominado “La enseñanza de la investigación en la Universidad Autónoma de Yucatán”. Este tiene el cual tuvo como objetivo describir las estrategias de enseñanza que los profesores de la Universidad utilizan al formar investigadores a nivel licenciatura y bachillerato, además expone las necesidades de formación y actualización docentes que los maestros formadores tienen. Esta investigación la realizaron de manera cuantitativa, utilizando un estudio de carácter descriptivo exploratorio, aplicando un cuestionario a un total de 19 profesores de la universidad de Yucatán.

En dicho estudio, quienes investigaron, se obtuvieron los resultados indican que más del 50% de los maestros realizan otra actividad además de la docencia y que 34% se dedica a la investigación. Con este resultado afirmaron lo que otras investigaciones refieren sobre que algunos profesores que imparten las materias de investigación: no siempre son investigadores activos. Por tal motivo, las estrategias que utilizan para el desarrollo de las habilidades investigativas son la habilidad metodológica y metacognitiva, ya que generan espacios en los que se cuestiona al alumno sobre su quehacer diario.

En cuanto a la capacitación que se brinda a los docentes, se pudo ver que muy pocos han recibido capacitación respecto a la didáctica de la investigación y los entrevistados reconocen que tienen necesidades de capacitación sobre este tema.

Por otro lado, Bravo (2017), realizó un estudio en la UNAM denominado “Impacto del proceso de reestructuración del Programa de Posgrado en Pedagogía en la conformación de la planta académica de la FES Aragón”. En dicha investigación buscaba conocer las condiciones institucionales del trabajo académico que propician y/o limitan la formación para la investigación como parte del desarrollo de los estudios de posgrado. Para dicho fin aplicó entrevistas a profundidad de manera semiestructurada a una muestra representativa de docentes personas que ella considero clave para su investigación, para con ello reconstruir, después reconstruyó el proceso de integración académica para su fortalecimiento y evidenciar los desafíos a los que se enfrentan en su formación para la investigación en los diferentes ámbitos. Las entrevistas tuvieron un aproximado de hora y media de duración y se protegió la identidad de los entrevistados.

De los resultados que se obtuvieron en la investigación, destaca el que la mayoría de los entrevistados opina coincidió que es necesario un espacio específico para realizar investigación, tanto para alumnos como para académicos, y que no es posible que algún maestro que no haya realizado investigación, asesore esté asesorando tesis. Además, destaca que es pertinente que las instituciones cuenten con una plantilla de docentes investigadores con experiencia, para que de esa manera se propicie la investigación con los estudiantes, pero contando con docentes investigadores en activo, lo que permitirá un fortalecimiento en los posgrados y en el campo de la investigación educativa.

A su vez Ruiz, Duarte y Ávila (2015) desarrollaron una investigación denominada “El investigador educativo: Un análisis de la intencionalidad en su quehacer”. Su propósito fue interpretar el sentido de las acciones que se llevan a cabo por los investigadores dentro del campo de la investigación educativa en la ciudad de Chihuahua, a la vez de

identificar de manera colectiva la percepción sobre la intencionalidad de la investigación. Se utilizaron herramientas metodológicas cualitativas auxiliándose de análisis de sentido de acción y técnicas como encuestas, observación, formularios electrónicos y diario de campo.

Al concluir la investigación, se pudo observar que: 1) si bien existe un campo de investigación educativa en el estado de Chihuahua, la investigación que se realiza es propiamente dentro de las instituciones educativas, que 2) no abundan las redes o grupos de investigación así como ni los cuerpos académicos, esto a pesar de conocer la importancia de la interacción y la compartición de las ideas de investigación. Los encuentros que algunos investigadores tienen regularmente son de manera informal y los hallazgos o resultados que se tienen cuando llegan a desarrollar investigaciones, no siempre son publicados.

Llama la atención la intención de los docentes de participar cada vez más en la investigación educativa y dar a conocer lo que se forma dentro de las instituciones con el objetivo de ser observados.

18

Siguiendo con la importancia de la formación de investigadores, el estudio titulado “formación de investigadores y comunidades en la sociedad científica Antonio Álzate desarrollado por Baptista y Mezza (2015) es un estudio que se llevó a cabo de manera documental. Su objetivo fue visualizar las formación de investigadores y comunidades científicas desde una perspectiva histórica, además de identificar la relación que se construye entre maestros y alumnos al momento de realizar investigaciones, la cual el propio estudio expresa que no depende del trabajo realizado de manera conjunta en determinado momento ni en un espacio físico, si no del intercambio de ideas, resultados de investigaciones, hipótesis y objetivos que bien se pueden plasmar en espacios tales como las revistas científicas.

Los hallazgos que realizaron las investigadoras después de revisar diversa bibliografía fueron que, los actores que estudiaron tuvieron dificultades para dar a conocer sus investigaciones, debido a la mediocre valoración que se daba a la ciencia en México, pero aún así encontraron la manera de colaborar con el legado científico. También sale a relucir que las cualidades personales y actitudes profesantes son parte fundamental de la labor docente, y que la combinación de estas generó un gran beneficio para alumnos e investigadores los alumnos y para los investigadores que incluso hoy en día hacen referencia a distintos investigadores de antaño.

No sorprende que los investigadores a los que refieren Baptista y Mezza hayan tenido problemas para dar a conocer sus investigaciones, pues incluso hoy en día la falta de apoyo para fomento a la investigación es visible a gran distancia, sobre todo a partir de finales del 2018 con la entrada del gobierno neoliberal a México.

Por otro lado García, Rodríguez, y Juárez (2015), realizaron un estudio titulado “Las nuevas funciones del investigador educativo en las sociedades del conocimiento”, en dicho estudio, presentaron los avances de otra investigación titulada “El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Segunda parte”. Esta la mencionada investigación la desarrollaron de manera teórica con un enfoque interpretativo, a través de una metodología análoga, epistemológica, tomando como referente teórico la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información, la sociedad postindustrial y la gerencia del conocimiento.

Entre las temáticas que desarrollaron, se encuentra la de las tecnologías están inmersas dentro de los procesos educativos y de investigación, al igual que los y que hoy en día existen modelos de educación virtual como lo son e-learning, m-learning y b-learning y que de acuerdo con Fracer citado por García y Juárez (2015) “El primero se caracteriza por ser no presencial; segundo, la adquisición del conocimiento se realiza por medio de alguna tecnología de cómputo móvil; el tercero, es un proceso semipresencial”(p. 5)

Entre lo que ellos mencionan como las nuevas funciones del investigador educativo, se encuentra que dicho investigador debe actuar como empresario, pues con las políticas neoliberales para la educación, los apoyos económicos que se reciben para la investigación son mínimos, o únicamente se dan para un número pequeño de áreas. Por dicha razón, por lo que los investigadores deben de buscar fuentes de financiamiento para desarrollar y publicar las investigaciones que han realizado, ya sea en eventos nacionales o internacionales. Otra de las funciones que debe asumir el investigador es la de trabajador del conocimiento, debido a que además de armar el conocimiento, debe auto gerenciarse ayudándose de la labor cotidiana de su profesión, manejando un alto nivel de independencia y autonomía científica y tecnológica. Además de las dos anteriores, el investigador también debe tomar en cuenta el realizar una gerencia del conocimiento, abandonando su lugar de confort y haga diferencia entre lo que es el mismo, para ampliar el panorama, sobre el conocimiento que tienen otros investigadores de campos distintos al suyo y observar que sucede en otros entornos, ya sea empresas, comunidad etc. Por último, se considera el papel del tecnólogo, quien domina las tecnologías de investigación y las utiliza para enriquecer la investigación, tiene un alto nivel y ocupa un lugar importante en la actual sociedad, pues sobresalen de quien no lo hace y representan el grupo fuerte de los que se dedican a la investigación.

Las funciones que los investigadores deben ejercer hoy en día deben girar en torno a las nuevas necesidades que la sociedad demanda,

ya sea para ver la necesidad del área de investigación o para generar fondos para realizar dicha investigación.

Como se pudo observar, los distintos autores dan un panorama general de lo que sucede en distintas instituciones en torno a la investigación, tanto de la formación de docentes para realizarla investigación como del papel que dichos docentes juegan para que se desarrolle investigación por parte de los alumnos en sus distintos contextos.

Puede notarse que la labor de investigador no resulta fácil, pues es necesario realizar una combinación de actividades para lograr destacar en el ámbito. No solo se combina la labor docente con la investigación, si no que además se necesitan realizar otro tipo de actividades que ayuden al para el financiamiento de la investigación, lo que sin lugar a dudas hace notar que al momento de realizar un estudio, debe destinarse una cantidad grande de tiempo para lograr no solo la culminación del trabajo, sino también el dar a conocerlo.

20 En opinión propia de quien escribe este artículo, la combinación de la investigación con otras actividades implícitas al realizarla, enriquece la experiencia del científico. Este, quien al momento de impartir cátedra dentro de las instituciones a las que pertenece, podrá compartir las experiencias vividas al momento de realizar investigación y de esta manera atraerá el interés de los estudiantes quienes podrán percibir la pasión que necesitan al momento de realizar investigación.

Para continuar con el análisis, Rocha (2019) presenta un avance de la investigación que realiza, denominada “El profesor Investigador ante el reto de la vinculación de la docencia con la investigación”. En ella se plantea que planteo tres preguntas clave para realizarla: “¿Cuáles son las experiencias de formación que los PI han tenido en torno a la docencia y la investigación?, ¿Cuáles son los significados que han construido sobre la docencia y la investigación?, ¿De qué manera vinculan la docencia con la investigación?” ( P. 3).

La investigación que realiza es cualitativa bajo un enfoque fenomenológico, utilizando un método de estudio de caso, considerando para el cual se consideró una muestra de 33 profesores investigadores con respuesta final de únicamente 19. Se manejó manejando como técnica la entrevista a profundidad, con diseñando un guion de preguntas el cual fue dividido en tres apartados: uno para incluir la formación de los profesores investigadores en torno a la investigación y la docencia, otro dedicado a las concepciones que los profesores tienen sobre la investigación, docencia y vínculo docencia-investigación y finalmente el ultimo, relacionado con la posturas en relación a la vinculación de la docencia con la investigación, para saber como la llevan a cabo.

El estudio se realizó con el objetivo de identificar el sentir de los Profesores Investigadores en cuanto a la actividad que realizan y como han vivido el proceso de su formación como profesor investigador. Dentro de los resultados preliminares, se ha encontrado que la gran mayoría de profesores han adquirido su formación a través de la praxis, al realizar tesis o participado en algunos proyectos de investigación. La mayoría de los profesores considera que son autodidactas y que para llegar, ya sea a la docencia o a la investigación, se vieron afectados por distintas circunstancias o por influencia de terceros. Dentro de los resultados que hasta este momento se han obtenido, se ha visto como la mayoría de los investigadores describen a la investigación como una actividad natural de los seres humanos, es decir algo que se realiza a diario con la cotidianidad de los actos, aunque otros se refieren a dicha actividad como un proceso estructurado. También comentaron que la investigación es una forma de transmisión del conocimiento, además de verlo como una forma de influir en otros para que de alguna manera en lo posterior puedan también contribuir a la mejora de la sociedad.

21

Como ultimo hallazgo encontrado en la investigación, se pudo ver que la mayoría de los profesores consideran que tanto la investigación como la docencia son áreas estrechamente ligadas, y están a favor de la vinculación entre ambas. están a favor de la vinculación de las actividades y que tanto la investigación como la docencia son áreas estrechamente ligadas.

Siguiendo con la temática de investigación y docencia, Segura (2008) realizó un estudio en donde buscó determinar la interrelación entre la docencia y la investigación, y como dicha interrelación genera controversias entre los docentes universitarios tanto de acuerdos como de desacuerdos.

La investigación pretende contribuir a la posibilidad de que el maestro pueda realizar actividades tanto de docencia como de investigación, esto mediante el sentido de pertenencia del quehacer docente y de investigación, gracias a una actividad de cuatro etapas: sensibilización, capacitación, integración y motivación.

La autora hace referencia a que las cuatro etapas que propone se deben llevar a cabo mediante un proceso continuo circular. para que de De esta manera se puede tener un impacto en mayor número de personas y que a la vez los docentes investigadores pueden compartir sus experiencias adquiridas en su labor diaria, para que de esa manera se puedan abordar las problemáticas desde distintas perspectivas. Esto con el objetivo de que los docentes adquieran las habilidades necesarias para realizar investigación, pues son quienes toman directamente la formación de los alumnos, teniendo la oportunidad de constituir

“generaciones de profesionales formados de manera integral, con herramientas teóricas y prácticas para desempeñarse en el ámbito laboral, tanto empresarial, como académico o investigativo” (Segura Cardona, 2008, pág. 1).

## CONCLUSIONES

22

Al revisar los resultados que se obtienen con las diferentes investigaciones que se revisaron resalta que: hay maestros que nunca han realizado alguna investigación a lo largo de su vida magistral e imparten clases alusivas al desarrollo de investigación, como lo son seminarios de investigación, metodología de la investigación, métodos de investigación, entre otras. que, ni siquiera han realizado una sola investigación a lo largo de su vida magistral, Peor aún es el hecho de que dirigen tesis sin tener la experiencia pertinente para dicha actividad, lo que sin duda es un error por parte de las instituciones educativas que permiten esto, pues de qué manera pueden asesorar una investigación si no tienen el conocimiento para ello. En relación con esto Schwartz y Jacobs, citados por Arriaga, afirman que quienes realizan investigación deben saber realizar la interpretación de interpretar la realidad de los actores que la viven para poder comprender los fenómenos sociales, pues “la percepción de la realidad del actor gira sobre su interpretación actual de las interacciones sociales en que él y otros participan, lo cual, a su vez, se apoya en su uso de los símbolos en general y del lenguaje en particular.” (2005, p. 14)

Por otro lado, cabe destacar que, entre la información que se pudo encontrar, se halla la necesidad que existe hoy en día para que los investigadores se adapten al entorno actual, además de ampliar su panorama para que se puedan realizar investigaciones acordes a los nuevos tiempos, utilizando los recursos disponibles como lo son las tecnologías de la información.

Esto lo apoya García-Valcárcel (2008) cuando comenta que la función de las TIC'S es mediar entre la enseñanza y el aprendizaje, tomando en cuenta siempre los objetivos educativos del lugar en donde se utilicen, sabiendo que su uso es para enriquecer la enseñanza educativa y la investigación que se realiza en torno a ella.

Dentro de los hallazgos principales, se encuentra que la docencia y la investigación, es una son actividades que se encuentran estrechamente ligadas, pues los resultados de distintos estudios analizados en este artículo lo demuestran así. Por dicha razón lo que es pertinente que los docentes de las universidades hagan lo posible por combinar las actividades de cátedra e investigación, esto con el objetivo de alen-

tar a los jóvenes estudiantes a realizar investigaciones en torno a las distintas formaciones educativas que se impartan en las instituciones de nivel superior a las que pertenecen. pues La mejor manera de alentar dicha actividad es con el ejemplo, compartiendo experiencias y resultados de investigación con el estudiante para sembrar el entusiasmo en él. , sembrando en cada estudiante el entusiasmo al compartir experiencias y resultados de investigación con ellos. Por tanto, aquella persona que realice la labor de asesor de tesis debe contar con la experiencia necesaria para dicha acción, es decir, debe ser un docente investigador que realice o haya realizado investigación en activo, que tenga conocimiento de la línea de investigación a la que se dirige el estudio que asesora, además de ser empático con los estudiantes y las necesidades de investigación actuales. Gutiérrez (2006) comenta que, “abordar al sujeto que aprende desde una postura en la cual la investigación tenga un sentido formativo implica asumir una búsqueda por la posibilidad de generar una modalidad de pensamiento que desde la psicología cognitiva se denomina razonamiento científico esto sin duda se podrá lograr, combinando la docencia con la investigación.

23

No valdría la pena alentar a los alumnos y a los profesores para que realicen investigación y se formen en dicha área como investigadores, si los resultados de su esfuerzo se quedan únicamente plasmados en una hoja. Por dicha razón, lo que tanto estudiantes como profesores concordaron en que es preciso que los productos de investigación que se obtengan, deben darse a conocer por lo menos de manera interna dentro de las instituciones educativas y de ser posible, publicarse para mostrar los resultados de las investigaciones al mundo entero. Tomando en cuenta la postura relativista que comenta Vega (2019) “la cual sostiene que todos los conocimientos son válidos, pues cada sujeto los construye de manera diferente, así que no puede existir un conocimiento verdadero porque la realidad es inconmensurable” (p. 80)

No cabe duda que es necesario un arduo trabajo en cuanto a la formación de investigadores, pues puede notarse que la falta de experiencia de algunos docentes que dirigen dicha actividad dentro de las instituciones, puede causar frustración y desaliento en los estudiantes con los que cooperan, lo que puede mermar la producción científica de calidad.

REFERENCIAS

- 24
- ANDRADE, R. A., y González, S. M. (2015). La formación en investigación en una maestría del área de educación en el estado de Querétaro. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (pág. 10). Chihuahua: COMIE. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0591.pdf>
- ARRIAGA, E. G. (2005). Una aproximación a la formación de investigadores desde el Nivel Medio Superior de la UAEM. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- BAPTISTA L, P., y Mezza, M. D. (2015). Formación de investigadores y comunidades en la Sociedad Científica Antonio Alzate. XIII Congreso Nacional de investigación Educativa (pág. 10). Chihuahua: COMIE.
- BRAVO, S. (2017). Desafíos de la formación para la investigación educativa en posgrado en pedagogía de la FES Aragón UNAM. XIV Congreso nacional de investigación educativa (pág. 11). San Luis Potosí: COMIE.
- FREIRE, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- GARCÍA, M. D., Rodríguez, M., y Juárez, C. (2015). Las nuevas funciones del investigador educativo en las sociedades del conocimiento. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (pág. 10). Chihuahua: COMIE.
- GARCIA-Valcárcel, A. (2008). Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GUTIÉRREZ R., M. F. (2006). Investigación y razonamiento científico, Una propuesta para el enriquecimiento de la docencia. En J. J. Giraldo huertas, & G. R. Fernando, Docencia: investigación, liderazgo e incertidumbre (pág. 75). Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- ORTIZ Flores, E. P., y Bernal, M. (2000). mportancia de la incorporacion temprana a la investigacion cientifica en la ... Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PINTO Sosa, J. E., Adriana, P. C., y Rodríguez, J. (2015). La enseñanza de la investigación en la universidad autónoma de Yucatán. Xiii Congreso Nacional de Investigación Educativa (pág. 12). Chihuahua: COMIE.
- ROCHA, A. (2019). El profesosr investigador ante el reto de la vinculación de la docencia con la investigación. XV Congressos Nacional de Investigación Eduactiva (pág. 8). Acapulco, Guerrero: COMIE.

- RUIZ, M., Duarte, R. A., y Ávila, N. A. (2015). El investigador educativo: Análisis de la intencionalidad en su quehacer. XIII Congreso nacional de investigación educativa Chihuahua (pág. 9). Chihuahua: COMIE.
- RUIZ, L. M., Duarte, B. R., y Ávila, C. N. (2015). El investigador educativo: Análisis de la intencionalidad en su quehacer. XIII Congreso nacional de investigación educativa Chihuahua (pág. 9). Chihuahua: COMIE.
- SEGURA, A. M. (2008). ¿La Docencia y la Investigación son aspectos complementarios? Investigaciones Andina. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-81462008000200004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462008000200004)
- VEGA, S. (2019). La formación de investigadores: debate, construcción y consensos. En D. Arzola Franco, Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias (págs. 75-91). Chihuahua: Red de investigadores Educativos de Chihuahua A. C.



ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE  
LA RELACIÓN DEL ANÁLISIS DEL ENTORNO CON  
LA PROSPECTIVA Y LA ESTRATEGIA GERENCIAL

**Historial editorial**

Recepción: 15 de septiembre de 2022

Revisión: 19 de septiembre de 2022

Aceptación: 24 de noviembre de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

# Análisis de la producción científica sobre la relación del análisis del entorno con la prospectiva y la estrategia gerencial\*

*Analysis of scientific production on the relationship of the analysis of the environment with the prospective and managerial strategy*

## Análise da produção científica sobre a relação da análise do ambiente com a prospecção e a estratégia gerencial

Erica Janet Agudelo Ceballos / Daniel Cardona Valencia  
Jhoany Alejandro Valencia Arias / Maria Camila Bermeo Giraldo

*Instituto Tecnológico Metropolitano / Institución Universitaria ESCOLME*

*ericaagudelo@itm.edu.co / danielcardona@itm.edu.co*

*jhoanyvalencia@itm.edu.co / cies2@escolme.edu.co*

### RESUMEN

En el contexto empresarial, conceptos como incertidumbre, estrategia y prospectiva deben ser atendidos desde la dirección estratégica; sin embargo, a su estudio debe vincularse el análisis de entorno, componente que impacta en la continuidad y creación de escenarios para la toma de decisiones de la organización. Este trabajo tiene como objetivo explorar la producción científica existente sobre el análisis del entorno y la estrategia gerencial, así como su importancia para las organizaciones. La metodología es de carácter exploratorio-descriptivo, realizando una bibliometría a partir de 846 documentos publicados en la base de datos Scopus. Los resultados indican la importancia del entorno en la caracterización empresarial, específicamente en la planeación estratégica por escenarios y en la gestión de los stakeholders externos tales como clientes, competencia y comercializadores. Se puede concluir que la temática tiene enfoques diferentes en los países donde más se investiga; en Estados Unidos se orienta hacia el desarrollo sostenible y la planeación estratégica, en Reino Unido desde la estrategia corporativa, la generación de ambientes de negocio y la innovación; mientras en China se enfoca en el análisis de competidores en el entorno y la búsqueda de entornos propicios para el desarrollo de negocios.

**Keywords:** : Análisis de entorno, Análisis documental, Bibliometría, Estudios futuros, Gestión Empresarial, Gestión organizacional.

\*Artículo resultado del proyecto de investigación “Estrategias para la formulación de modelos de gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior” Institución financiadora: Institución Universitaria Escolme.

**ABSTRACT**

28 In the business context, concepts such as uncertainty, strategy and foresight should be addressed from the perspective of strategic management; however, their study should be linked to environmental analysis, a component that has an impact on continuity and the creation of scenarios for the organization's decision making. The purpose of this paper is to explore the existing scientific production on the analysis of the environment and management strategy, as well as its importance for organizations. The methodology is exploratory-descriptive, performing a bibliometric analysis of 846 documents published in the Scopus database. The results indicate the importance of the environment in business characterization, specifically in strategic planning by scenarios and in the management of external stakeholders such as customers, competitors and marketers. It can be concluded that the topic has different approaches in the countries where most research is done; in the United States it is oriented towards sustainable development and strategic planning, in the United Kingdom from corporate strategy, the generation of business environments and innovation; while in China it focuses on the analysis of competitors in the environment and the search for environments conducive to business development.

**Palabras clave:** Environment analysis, Documentary analysis, Bibliometrics, Future studies, Business Management.

**RESUMO**

No contexto empresarial, conceitos como incerteza, estratégia e previsão devem ser abordados sob a ótica da gestão estratégica; porém, seu estudo deve estar vinculado à análise ambiental, componente que impacta na continuidade e na criação de cenários para a tomada de decisão da organização. O objetivo deste artigo é explorar a produção científica existente sobre a análise do ambiente e estratégia de gestão, bem como sua importância para as organizações. A metodologia é exploratório-descritiva, realizando uma análise bibliométrica de 846 documentos publicados na base de dados Scopus. Os resultados indicam a importância do ambiente na caracterização do negócio, especificamente no planejamento estratégico por cenários e na gestão de stakeholders externos como clientes, concorrentes e profissionais de marketing. Pode-se concluir que o tema tem abordagens diferenciadas nos países onde mais pesquisas são realizadas; nos Estados Unidos está orientada para o desenvolvimento sustentável e planejamento estratégico, no Reino Unido a partir da estratégia corporativa, geração de ambientes de negócios e inovação; enquanto na China se concentra na análise dos concorrentes no ambiente e na busca de ambientes propícios ao desenvolvimento de negócios.

**Palavras-chave:** Análise de ambiente, Análise documental, Bibliometria, Estudos futuros, Gestão de negócios.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las empresas se enfrentan a una dinámica de competitividad que va a la par de la velocidad de la globalización (León & Sorhegui, 2019; Hadj, 2020), haciéndose. Esto vuelve imperativa la necesidad de explorar nuevas estrategias que permitan generar posicionamiento y buscar caminos como la diferencia competitiva, la innovación, la investigación y la generación de nuevo conocimiento como aspectos necesarios en la creación de valor de bienes y servicios (De La Torre-Martínez et al., 2016; Hernández-Castorena et al., 2018; Battisti et al., 2020).

Dentro de estas dinámicas, la visión externa de la empresa es fundamental (Mainardes et al.). De acuerdo con Mason (2007) y Pour et al., (2018) los factores externos deben ser analizados rigurosamente, ya que su estudio permite identificar posibles afectaciones o beneficios del entorno y por ende desarrollar estrategias internas que den paso a una proyección positiva hacia el exterior. Para lograr todo lo anterior, se requiere del análisis del entorno (Vlados, 2019), una herramienta empleada hoy en día para dimensionar la realidad, profundizar, planificar y tomar decisiones que mejoren el futuro de las organizaciones (Álvarez y Urbano, 2012); por lo que, tanto el análisis del entorno como la prospectiva, se erigen como pilares fundamentales en la planeación estratégica empresarial (Neubaum et al., 2012; Neis et al., 2017).

Como base teórica se parte de las posiciones de autores como Buitrago (2007), Ortiz (2013) y Prajogo (2016), quienes proponen el análisis del entorno como herramienta fundamental en las estrategias competitivas de las empresas y de su visión futura; construida a partir de gestión de incertidumbres y de seguimiento a todos los grupos de interés, incluida la competencia y los agentes externos.

Asimismo, la realización del análisis de entorno a través de la prospectiva y la estrategia gerencial en las organizaciones, puede ser útil para identificar metodologías de gestión de riesgos asociados a la operación del negocio (Cardona et al., 2017; Flores-Aguero et al., 2021). Consecuentemente, según autores como Ortiz (2013) y Gareche et al. (2019), por medio del análisis de entorno se pueden reconocer los factores diferenciadores de la empresa que le pueden brindar ventajas competitivas para enfrentar su mercado, igualmente De igual manera, dicho análisis permite la toma de las mejores decisiones para asumir los retos que podrán afectar el futuro organizacional.

A pesar de la gran importancia que representa para las organizaciones comprender el análisis del entorno mediante la prospectiva y su

vinculación con la estrategia gerencial, es poca la literatura que aborda un análisis de la producción científica de estas perspectivas y que además vislumbre métodos adecuados y eficaces de análisis de entorno, con el cual los cuales se formule la estrategia empresarial (Strakova y Vachal, 2019) . De igual manera es inexistente la literatura que lo plantee desde un análisis bibliométrico que haga posible con el cual se pueda no solo explorar la literatura existente, sino identificar posibles métricas e indicadores que revelen autores, revistas y países más representativos de la temática. Ello puede servir de base para investigaciones futuras sobre el tema en la temática. Considerando lo anterior y para contribuir a llenar este vacío en la literatura, este trabajo tiene como objetivo explorar la producción científica existente con respecto al análisis del entorno y la estrategia gerencial, así como su importancia para las organizaciones.

## 30 METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio descriptivo a través de una revisión de literatura basada en un estudio bibliométrico, con el objetivo de explorar la producción científica existente con respecto al análisis del entorno y su importancia para las organizaciones.

Para el desarrollo del estudio bibliométrico, se seleccionó y ejecutó la búsqueda de información en la base de datos Scopus, como base de datos reconocida y de alto impacto (Almeida y Grácio, 2017) , con el fin de plantear una aproximación al crecimiento y comportamiento de las investigaciones en esta área de conocimiento. Dicha base se utiliza como base de datos es tomada en cuenta por la cantidad de citas, cobertura de publicaciones y frecuente uso en la literatura. Para ello, se definió la siguiente estrategia de búsqueda con limitación temporal entre 2008 y agosto del 2020 como periodo representativo de ciclos económicos; limitando la temática solo a las áreas de negocios y economía: (TITLE-ABS-KEY (business AND strategy) AND TITLE-ABS-KEY (environment\*)) AND TITLE-ABS-KEY (perspective) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "BUSI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "ECON") OR EXCLUDE (SUBJAREA, "ECON"))

Inicialmente, esta estrategia arrojó un total de 965 documentos académicos, a los cuales se les realizó un proceso de una depuración de acuerdo acorde con los criterios de inclusión de completitud de los registros en cuanto a título, año, revistas, citas, países y nombre de autores. También se tuvo en cuenta el tener acceso al documento y el idioma. De Por otro lado, como criterios de exclusión se consideraron: i) artículos y resúmenes publicados en memorias de eventos académicos, ii) artículos de opinión, editoriales y ensayos.

Finalmente, se revisó que los documentos obtenidos sí correspondieran al campo de estudio analizado. De allí, se obtuvieron en la base de datos un total de 846 publicaciones para examinar la producción científica sobre el análisis de entorno y la estrategia gerencial.

En cuanto al análisis de información, se exportaron los registros de Scopus, construyéndose una base de datos en el programa de Excel. Posteriormente, estos registros se procesaron en el programan Python con el cual fue posible el cálculo de los indicadores de producción o cantidad por año, autores, revistas y países mediante la representación de gráficas de barras.

## RESULTADOS

Inicialmente, se exploró el panorama investigativo de la temática, a través del crecimiento del campo investigativo mostrando la forma como se distribuyen los 846 registros encontrado entre los 10 años tomados como referencia (ver Figura 1).

31



Figura 1. Publicaciones por año; elaboración propia a partir de Scopus

A partir de lo planteado en la Figura 1 se observa que, aunque entre 2013 y 2015 se dio un decrecimiento de producción en la temática, esta volvió a tomar protagonismo fuerte entre 2016 hasta el año 2020, mostrando una tendencia creciente que señalan la importancia y el interés de investigar en esta área.

Frente a las revistas que registran mayor producción en la temática se observa que los énfasis editoriales son variados (ver Figura 2), siendo las 5 primeras: Journal Of Business Ethics, Journal Of Cleaner Production, Managemente Decision, Journal Of Business And Indus-

trial Marketing, Corporate Social Responsibility and Environmental Management; cuyos énfasis editoriales se orientan a la ética, producción, estrategia, mercadeo y gestión de la información. Este resultado muestra el carácter transversal del análisis del entorno en las áreas de economía y negocios, ya que su publicación no se concentra en publicaciones con temáticas restringidas, sino que su aplicación es pertinente desde varias perspectivas de las Ciencias Administrativas. Se hace importante señalar que las revistas de mayor visibilidad publican, en su mayoría, estudios de carácter cualitativo y reflexivo que buscan promover diálogos sobre diferentes grupos de interés; y que ninguna de ellas presenta estudios de peso con relación a modelación o aportes estructurales desde la visión cuantitativa.

32



*Figura 2. Publicaciones por revista; elaboración propia a partir de Scopus*

En la revisión de los autores más relevantes (ver Figura 3), se observa que quienes registran un mayor número de publicaciones son Smith, A.D. (enfocado en temáticas relativas a Operational Effectiveness, Business Strategy y Supply Chain Management), Helo, P. (enfocado en temáticas relativas a sustainable development y strategic innovation) y Yang C. (enfocado en bussines and academia collaborations). También se destaca el autor O'Regan, Nicholas con 3 artículos, quien presenta en sus trabajos una crítica a las estructuras de prospectiva, señalando que, en la gran mayoría de procesos, se presenta una estructura de estratégica del negocio, pero en muy pocas veces se le da un peso importante a la sustentabilidad y sostenibilidad desde una visión macro y teniendo en cuenta condiciones particulares de mercados en vías de desarrollo.



Figura 3. Autores con más publicaciones; elaboración propia a partir de Scopus

33

Finalmente, frente a los países que más investigación generan en la temática (ver Figura 4) se destacan: Estados Unidos con 163 publicaciones que reflejan con una fuerte tendencia hacia el análisis del entorno en el contexto del desarrollo sostenible y la planeación estratégica. En segunda posición se encuentra Reino Unido con 85 publicaciones orientadas al análisis del entorno desde la estrategia corporativa, la generación de ambientes de negocio y la innovación. En tercera posición se encuentra China con una orientación investigativa hacia el análisis de competidores en el entorno y la búsqueda de entornos propicios para el desarrollo de negocios. De la región, aparece al final de la lista México con 12 publicaciones y Colombia con 4 publicaciones.

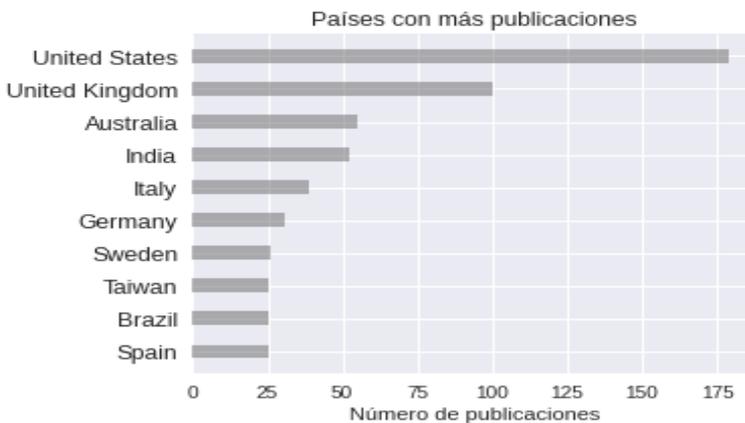


Figura 4. Publicaciones por países; elaboración propia a partir de Scopus

Adicionalmente, es importante destacar que la producción investigativa se ha concentrado en economías desarrolladas y se ha venido adaptando al contexto de las economías emergentes, pero muchas veces sin tener en cuenta que el análisis del entorno y su relación con la estrategia gerencial depende de factores sociales, culturales y económicos particulares, por lo que es necesario realizar se hacen necesarias investigaciones particulares que tomen en cuenta el contexto regional y local. Para complementar este análisis, en la tabla 1 se presentan los 15 términos claves o los más representativos del campo de conocimiento estudiado y el número de publicaciones asociados, resultando como tendencias principales el desarrollo sostenible, estrategia corporativa, competencia, innovación, toma de decisiones, planificaciones estratégicas, gestión ambiental, entre otros.

*Tabla 1.* Palabras clave de la producción científica sobre la relación del análisis del entorno con la prospectiva y la estrategia gerencial

34

Palabras clave	Cantidad
Desarrollo sostenible	112
Estrategia corporativa	51
Competencia	48
Innovación	42
Toma de decisiones	37
Planificación estratégica	37
Gestión ambiental	35
Gestión de la cadena de suministro	35
Estrategia de negocios	31
Comercio	31
Planificación	27
Gestión industrial	26
China	25
Ventaja competitiva	23

Teniendo en cuenta el panorama global de la temática y las tendencias académicas encontradas, se plantean a continuación, algunos aspectos vitales en el análisis del entorno, relacionadas con la incertidumbre asociada a los procesos estratégicos, la estrategia empresarial y la prospectiva.

### PLANEACIÓN ESTRATÉGICA, ANÁLISIS DE ENTORNO Y TENDENCIAS ACADÉMICAS

En general, Buitrago (2007) define tres propósitos para gestionar la incertidumbre: i) marcar la pauta en el futuro, es decir, buscar un papel de liderazgo al establecer la manera cómo opera la industria, un fenómeno específico, etc.; ii) adaptarse al futuro, lo cual consiste en comparar la estructura actual y futura para determinar las oportunidades presentadas; y iii) transformar el futuro, es decir, cuando se tiene

claro qué se es en el presente y a dónde se quiere llegar, revisar cómo se pueden lograr los objetivos propuestos mediante seguimientos y transformación de comportamientos o tendencias. Esto se da en equipos de dirección con alto nivel de “clarividencia”, donde pierden poco tiempo en preocuparse del posicionamiento de una empresa respecto al entorno competitivo existente, y crean, según Aithal (2016), los consecuentes “océanos azules”, es decir, los nuevos mercados y nuevas opciones para sus productos y/o servicios. Los modelos de prospectiva actuales deben estar alineados con gestión cuantitativa del riesgo y de previsión de escenarios, que les permitan desarrollar estrategias dinámicas y evolutivas (Aitha, 2016). Aunque y aunque la estrategia es definida por Porter (2011) como la creación de una posición única que involucra una serie de actividades, no se debe olvidar que la estrategia no es un destino ni una solución, ésta es el sistema de creación de valor que sustenta la posición competitiva de una compañía, un país o una región, y su especificidad debe considerarse como un sistema que evoluciona, se mueve y cambia (Montgomery, 2021). Así mismo, la toma de decisiones y la elección de algún tipo de estrategia está condicionada por la incertidumbre y el riesgo, ya que estos siempre van a estar presentes en cualquier momento (Tece et al., 2016).

35

El análisis del entorno es una herramienta que le permite a las organizaciones formarse un criterio sobre la situación en la que se encuentra su operación, y además sirve para generar alertas sobre posibles riesgos externos que puedan desestabilizar su funcionamiento y aprovechar posibles oportunidades (García & López, 1998 ; Soltanizadeh et al., 2016). De acuerdo con Mañà (2002) y Fitriyah (2019) toda empresa u organización desarrolla sus actividades en un entorno (social, tecnológico, económico, legal, político, cultural, entre otros) que condiciona su desarrollo de una manera u otra; por consiguiente, estar atentos “a lo que pasa en el exterior” debería constituir una tarea habitual para los responsables de las mismas.

Por otro lado, la experiencia demuestra que un alto porcentaje de innovaciones se originan en acontecimientos que tienen lugar fuera de la empresa -clientes, mercado, competidores, tecnología, entre otros (Mañà, 2002; Akcigit & Kerr, 2018). De allí que la importancia del análisis del entorno radique en el diagnóstico completo que se hace del contexto desde donde opera la organización, lo que brinda suficiente información a los estrategas de las empresas para proceder con la toma de decisiones ante las amenazas y oportunidades (Buenahora, 2002; Collier et al., 2016 estudio de entorno). De acuerdo con la literatura existente:



Figura 5. *Proyectos de Desarrollo, Análisis del Macroentorno Buenahora (2002)*

36

Puede notarse que, entre los factores de estudio, se encuentran elementos como: el demográfico, el cultural, el político, el tecnológico, el económico y el competitivo. Según Blair (2009), cabe anotar que otros factores, además de los anteriores, Cabe anotar, según Blair (2009), que otros factores, además de los anteriores, inciden en el análisis del entorno, entre ellos: el social, el militar y el religioso; del mismo modo, menciona la importancia de estar consciente de las condiciones del entorno, para así analizar desde diferentes perspectivas las situaciones, y así con éstas buscar las estrategias adecuadas para tener éxito y resultados satisfactorios.

Es de resaltar que para Solano (2003), el análisis del entorno no es útil solamente para establecer las condiciones de interacción de la organización con su contexto inmediato, sino también como herramienta de análisis para la toma de decisiones en procesos de penetración de nuevos mercados, especialmente en los internacionales, donde las empresas están sometidas a dinámicas muy diferentes a las que se enfrenta en mercados locales.

Además del análisis del entorno y de la gestión del riesgo, la prospectiva se ha convertido en los últimos años en una herramienta fundamental para que las empresas diseñen sus estructuras en el tiempo, logrando desarrollar y desarrollen estrategias de crecimiento y soporte (Bhattacharyya, 2011).

De acuerdo con Buitrago (2007), la prospectiva es definida como un modelo de aproximación al futuro, que trae al el porvenir hacia el presente para diseñar soluciones que permitan un acercamiento al futuro deseado. Así, de acuerdo con Fuentes (2012), la prospectiva aporta elementos importantes para el proceso de planeación gerencial: en la toma de decisiones genera visiones de futuro compartidas

a los miembros de una corporación, país o región.; igualmente, De igual forma da el impulso para la acción y la ejecución al promover la información relevante en un largo plazo, lo que permite analizar la evolución y el cambio en las dinámicas sociales que impactarán el actuar corporativo; así mismo, hace explícitos los escenarios de futuros probables para posibles y establecer valores y reglas de decisión, para con el objetivo de llegar al alcanzar el mejor futuro posible.

La principal fuente de bienestar y riqueza para las sociedades con altos índices de desarrollo humano, se basa en el correcto manejo de la información y la generación de conocimiento. Así, la prospectiva consiste en el análisis a largo plazo del futuro de la ciencia, la tecnología, la economía y la sociedad, identificando las herramientas tecnológicas que provean mayores beneficios para la sociedad (Quiroga, 2008) . En este contexto, la prospectiva lejos de seguir siendo una herramienta solo para visionar el futuro de los países y de las regiones, como tradicionalmente se ha tomado, se muestra también como una disciplina que puede contribuir de manera apreciable a diseñar y construir el futuro de las empresas, con la ayuda de la metodología de prospectiva empresarial de direccionamiento estratégico (Astarriaga, 2016).

37

De esta manera, tal y como lo presenta Quiroga (2008), la prospectiva suele ser una herramienta organizacional dirigida a tal fin, la cual supone dentro de sus características el manejo eficiente de la información para su posterior conversión en conocimiento a través de la generación de estrategias futuras, teniendo en cuenta la conceptualización de diferentes actores inmersos en cada sector empresarial u organización, como lo son el poder, la industria, el Estado y la academia. Consecuentemente, de acuerdo con Álvarez y Urbano (2012), la prospectiva no sólo considera los datos del presente, sino que también toma en consideración las evoluciones futuras de las variables cualitativas y cuantitativas de una organización, así como el comportamiento de los actores implicados en el proceso; de manera que el uso y aplicación de esta herramienta facilita una reducción de la incertidumbre, ilumina la acción presente y aporta mecanismos que conducen a futuros aceptables, convenientes o deseados para las empresas y la sociedad.

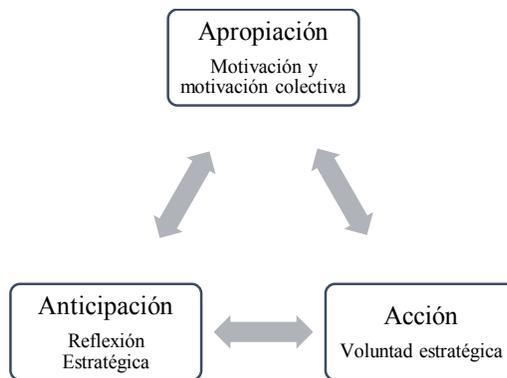
Autores como Botero et al., (2013), dividen las corrientes prospectivistas en dos escuelas principales: la norteamericana y la europea.; La corriente norteamericana se relaciona con el término de forecasting, haciendo alusión al planteamiento de posibles escenarios futuros y las acciones que se deben realizar en el presente para influir en estos posibles escenarios. En el caso de la corriente europea, ésta surgió a partir de la coyuntura generada por las dos guerras mundiales,

lo que puso de manifiesto la necesidad de reflexionar y pensar de forma metódica cuáles iban a ser las acciones por tomar de cara al futuro.

De ambos planteamientos, se desprendieron dos vertientes a saber: una, la prospectiva estratégica liderada por Godet y Durance (2007), la cual está centrada en métodos cuantitativos (cálculo de probabilidades, investigación de operaciones), y la segunda, la prospectiva humana y social que fue liderada por Stevenson (2006), fundamentada principalmente en métodos cualitativos de índole social.

La prospectiva y la estrategia se encuentran íntimamente relacionadas, ya que la una acompaña con acciones los resultados de la otra; la prospectiva se encarga de analizar la información sobre los posibles cambios del entorno, y a través de ésta, establecer los escenarios posibles, deseables y probables a los que se verá enfrentada la organización en el futuro.; y La estrategia por su parte, permite determinar qué tipo de acciones se deben llevar a cabo para tener éxito en cada uno de los escenarios establecidos por la prospectiva, y las acciones que en el presente se pueden tomar para alcanzar alguno de los escenarios deseables (Astarriaga, 2016) . En figura 6, Godet y Durance (2007), cita el triángulo griego como una metáfora (pensamiento, deseo, acción), y lo lleva al ámbito de la prospectiva estratégica. Afirma que se debe tener el tiempo suficiente para realizar la reflexión (prospectiva), y así dar lugar a la acción teniendo la suficiente información para tomar las decisiones adecuadas, pasando por el ámbito de la apropiación colectiva, tanto de la tarea prospectiva como de la ejecución de la estrategia.

38



*Figura 6. Prospectiva Estratégica: problemas y métodos Godet y Durance (2007).*

## RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL ANÁLISIS DE ENTORNO Y LA PROSPECTIVA ESTRATÉGICA

De acuerdo con lo expuesto por Godet y Durance (2007), es posible inferir que el análisis estructural, el cual hace parte del proceso prospectivo, implica el análisis del entorno y la identificación de variables externas, las cuales se espera que sean influyentes al sistema, mientras que las internas se espera que sean dependientes. Esto significa es decir que la prospectiva estratégica es dependiente de la realización de un análisis del entorno, ya que sin éste es imposible realizar un correcto planteamiento de escenarios posibles de cara al futuro. De modo que el análisis del entorno se convierte en uno de los insumos principales a la hora de realizar prospectiva estratégica, ya que todos los escenarios que se puedan plantear están basados en el comportamiento y variaciones del contexto de la organización, y es lo que permitirá, finalmente, tomar las decisiones adecuadas para su desarrollo.

39

### ¿CÓMO REALIZAR LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA POR ESCENARIOS?

Godet (2000) y Godet y Durance (2007) propone una serie de etapas para realizar la planificación estratégica por escenarios (ver figura 7). Estas etapas se pueden concretar en tres aspectos fundamentales: identificación de las variables clave, análisis del juego de actores y reducción de incertidumbre. Las nueve etapas que expone la metodología son: (1) delimitar el problema a estudiar, (2) análisis interno de la organización, (3) variables clave de la empresa y el entorno, (4) dinámica de la relación de la empresa con el entorno, (5) reducción de la incertidumbre, (6) selección de proyectos coherentes con la situación de la empresa y la evaluación del entorno, (7) evaluación de las opciones estratégicas, (8) elección de la estrategia y (9) implementación del plan de acción. Es importante para la realización de este tipo de ejercicios, tener en cuenta los principios de la prospectiva descritos por Pinto (2008), las herramientas de la prospectiva estratégica: usos, abusos y limitaciones, realizar las preguntas correctas, considerar las interrelaciones entre los actores, simplificar lo complejo, precisas el autor y el mundo cambia, pero los problemas permanecen.

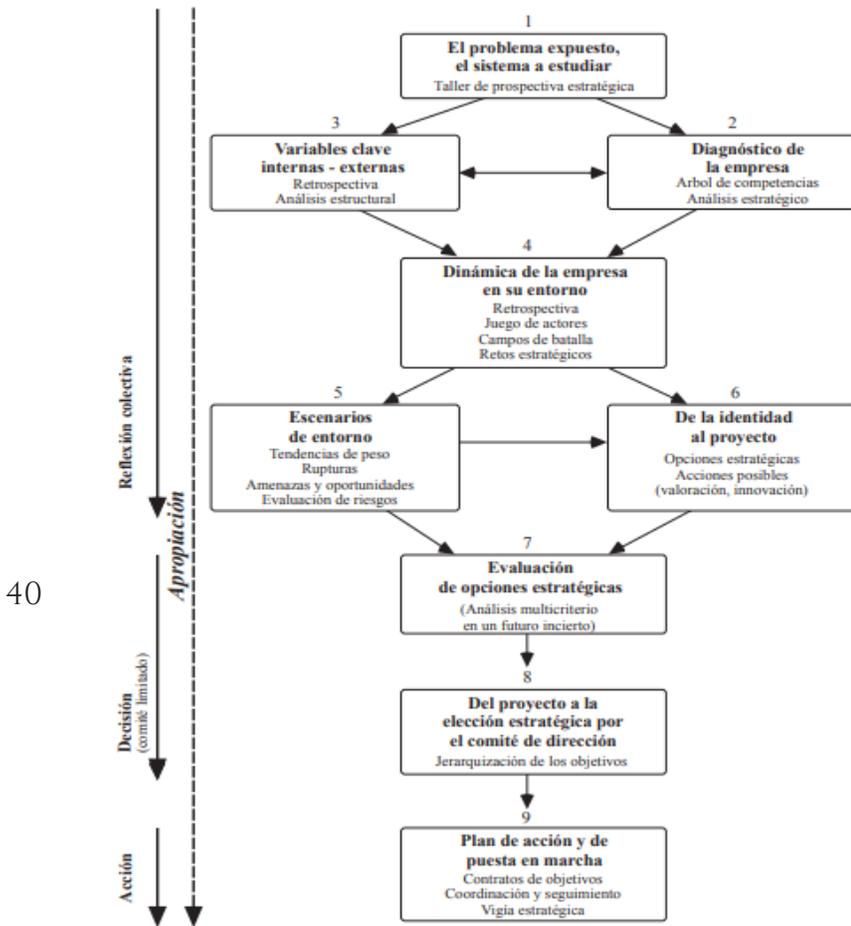


Figura 7. Planeación Estratégica por Escenarios (Godet y Durance, 2007)

El análisis del entorno implica fijar una postura acerca de cómo el sistema u organización interactúa con su entorno. Este puede ser abordado a través de distintos enfoques, entre ellos se destacan, de acuerdo con Montoya (2010, p. 90), cuatro tipos de teorías:

- (i) El enfoque neoclásico, con centro en la organización individual y de corte reduccionista.
- (ii) El enfoque económico evolucionista, el cual ubica la interacción de la organización individual con su entorno bajo un enfoque de racionalidad orgánica.
- (iii) El enfoque de interacciones entre agentes, el cual es sistémico e inductivo.
- (iv) El enfoque enactivista, que privilegia apreciar la interacción de la organización individual desde un abordaje sistémico en el cual se presenta un proceso de interacción evolutiva con su propio entorno.

## METODOLOGÍA PARA LA PROSPECTIVA EMPRESARIAL

Quiroga (2008), define una metodología para que los empresarios puedan aplicar las técnicas de prospectiva a sus organizaciones con el fin de diseñar el futuro que desean en sus empresas, teniendo en cuenta el contexto global y las variabilidades del entorno como elementos de análisis. Su enfoque se centra más hacia la prospectiva empresarial, dado que subraya el problema que la mayor parte de la literatura y metodologías prospectivistas se enfocan en el estudio de territorios o regiones, dejando de lado el contexto empresarial como aspecto sobre el que se soporta, en gran medida, el desarrollo económico de una región. Los pasos de su metodología son los siguientes:

Identificación y caracterización del sector empresarial o empresa: permite saber cómo se desenvuelve la empresa y el sector de forma natural.

Definición y conceptualización de actores para la prospectiva: poder o gobierno, producción o industria, saber o conocimiento, la comunidad o sociedad.

Definición de la población muestra.

Panel de Expertos.

Identificación de factores y variables clave.

Diseño de talleres de prospectiva.

Cuestionario Delphi.

Diseño del proceso de aplicación del Delphi.

Aplicación de la herramienta Delphi.

Codificación y tabulación de la información.

Resumen de Visiones.

Análisis de la información.

Escenarios.

Objetivos y estrategias.

Como puede notarse, esta metodología ofrece un paso a paso detallado sobre cómo hacer un ejercicio de prospectiva en un ámbito empresarial. Es importante que las empresas en Colombia comiencen a realizar este tipo de ejercicios con el fin de hacer conscientes la importancia del entorno en la planificación de las estrategias en aras de su permanencia, y de cara al futuro. La ventaja de esta metodología radica igualmente en que, si bien es rigurosa, estructurada y tiene cierta complejidad en el análisis de la información, es aplicable por cualquier empresa que tenga la voluntad de realizar el ejercicio.

## DISCUSIÓN

La literatura y su contrastación con la realidad de las organizaciones develan la importancia que tiene el análisis del contexto para las organizaciones modernas. Al respecto investigaciones como la realizada por Fernández (2011), refleja la incidencia que tiene para las compañías el entorno cada vez más cambiante, los progresos tecnológicos, el incremento de la competencia global y la crisis económica mundial; lo que demanda una mayor agudeza en sus procesos de planificación estratégica. En esta misma dirección, los aportes realizados por Yori et al. (2011), dan cuenta del rol clave que ejerce el análisis del contexto en los procesos de planeación y por ende, en la delimitación de estrategias corporativas, más aún en los tiempos cambiantes en que se encuentran inmersas actualmente las empresas.

42 Por lo cual, emplear herramientas como la planificación de escenarios se ha convertido cada vez más en una técnica popular. Para el contexto en que los autores desarrollan la investigación, reflejan también la importancia de este tipo de estrategias en contextos como el venezolano, donde no existen buenas bases de datos y, además, las dinámicas del entorno político y económico son fluctuantes.

Otras aproximaciones resultan interesantes de cara a la revisión realizada, como la que presenta Rodríguez (2012) en el contexto cubano, donde queda en evidencia la incidencia del contexto –en este caso el político– en la planeación estratégica de las organizaciones, donde el rigor de la planificación económica en Cuba aplica del mismo modo para las empresas que funcionan en el país; a través de herramientas como los estudios de futuro, métodos de prospectiva y construcción de escenarios futuros, lo cual se articula con la dinámicas globales, pese al carácter aun hermético de la isla. Igualmente, otros autores han hecho estudios afines como Fernández et al., (2011), abordando las Unidades empresariales de base integrales de servicios técnicos, como una nueva forma de organización del sector agrícola.; Toman como referencia una organización ubicada en el municipio de Güira de Melena, realizando un estudio prospectivo donde se incluyeron aspectos como la misión, visión, valores organizacionales y un análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA); ejercicio que permitió la creación de estrategias de intervención futuras.

Desde el contexto europeo se identifican también estudios importantes, como el realizado por Solsona (2014), mediante el cual se aplica el método Delphi en la comunidad de Valencia (España), para analizar el desarrollo del turismo rural, así como la creación de prospectivas a 2020. Los resultados que expone el autor develan factores limitantes de esta actividad en el período establecido debido al enveje-

cimiento de la población, falta de iniciativa, inadecuada coordinación en la administración pública y dificultades para incrementar la demanda extranjera, sólo por mencionar algunos de los elementos tratados por el autor. En Colombia, se han desarrollado investigaciones afines, como la realizada por Asdraldo (2015), en la cual se analiza la prospectiva tecnológica como una ventaja competitiva para la gestión financiera de las Pymes; donde variables macroeconómicas como los créditos tienen una marcada incidencia, sin desconocer además elementos internos de este tipo de organizaciones, como son el sistema contable, el costeo y los asuntos presupuestales. Consecuentemente, el estudio de Martínez-Fierro et al., (2015) refleja no sólo las implicaciones del entorno para las organizaciones existentes, sino también para los procesos de emprendimiento, donde la competitividad de los países se consolida en un factor clave.

En adición, aunque a lo largo de este manuscrito se ha hecho mención del impacto del análisis del entorno y la prospectiva para las organizaciones proveedoras de bienes y servicios; la literatura presenta otras aproximaciones que complementan la revisión aquí presentada, como es el caso de Pineda (2013), quien presenta una correlación entre la prospectiva y la gestión estratégica del conocimiento, a raíz de una propuesta para los grupos de investigación de universidades colombianas. Así, el ejercicio presentado, permite develar al lector la importancia que ha adquirido el análisis del entorno y las dinámicas de prospectiva en los ejercicios de planeación estratégica para las organizaciones, más en un contexto globalizado que ha llevado a que las empresas precisen planificar su operación con base en aspectos endógenos, pero también considerando una serie de variables dinámicas exógenas a su funcionamiento.

De acuerdo con la revisión de los documentos arrojados, este estudio se reconoce como pionero en cuanto al desarrollo de un análisis bibliométrico, pero también en su utilidad para aportar a la comprensión el análisis del entorno mediante la prospectiva y su vinculación con la estrategia gerencial. Por esta razón, por lo cual su alcance es servir como insumo para que los investigadores y los tomadores de decisiones en las organizaciones puedan diferenciar los términos, e identificar la utilidad de la prospectiva como herramienta gerencial. En este sentido, el estudio nutre este campo de estudio al identificar como tendencias las siguientes temáticas: el primer concepto es desarrollo sostenible., Al respecto se encuentra que la literatura converge con el problema principal de este estudio sobre la eficacia y eficiencia de la implementación de estrategias, especialmente para el caso del sector energético. La gestión ambiental es indispensable, dado que como lo expresan Martínez et al., (2021) y Gunarathne y Lee (2021)

es indispensable se deben desarrollar estudios que propongan un marco teórico y analítico sobre dicha temática, porque ello permitirá a las empresas mejorar su estrategia y acercarse al cumplimiento de la normativa ambiental para contribuir a la mitigación de los efectos de la actividad humana en el medio ambiente.

En cuanto a la segunda temática más importante, se tiene la estrategia corporativa. Considerando los resultados obtenidos sobre la importancia actual de la gestión cuantitativa del riesgo, el concepto de estrategia corporativa también converge hacia la existencia de un vínculo entre esta y otro término clave de este estudio: como la innovación., Así Li et al., (2021) argumenta que en las organizaciones se deben elegir tomar riesgos corporativos a través del análisis de escenarios y como un mecanismo por el cual la estrategia corporativa determina la consecución de la innovación empresarial, puesto que riesgos altos pueden desacelerar el desempeño innovador de una compañía.

44

La siguiente palabra clave se refiere a la competencia. Esto es, según los resultados obtenidos, la posición obtenida mediante las capacidades empresariales, debe considerarse como un sistema que evoluciona, se mueve y cambia para las empresas conforme al análisis de entorno y la prospectiva. Al comparar con la literatura congruencia Fayomi et al., (2021), con la idea de que las compañías deben cambiar sus estrategias constantemente de acuerdo a las demandas del mercado (entorno) para poder sobrevivir y hacer frente a sus competidores, utilizando por ejemplo la gestión e introducción de diversidad de productos.

Otro aspecto evidenciado en los resultados y descrito por Godet (2000), tiene que ver con los dos términos claves analizados también en el estudio bibliométrico: son toma de decisiones y planificación estratégica. ya Esto porque hacen parte del proceso prospectivo en cuanto al pensamiento, deseo y acción, indicando que este proceso requiere de la preparación de la información para tomar las decisiones adecuadas en pro de la ejecución de la estrategia. A razón de lo anterior, autores como Meissner y Wulf (2015), convergen también con que el enfoque de escenarios estratégicos proporciona información útil para el razonamiento basado en escenarios en la toma de decisiones estratégicas, presentando un nuevo enfoque para el desarrollo de escenarios estratégicos con base basado en la retrospectiva prospectiva para fomentar un dialogo abierto en la toma de decisiones estratégicas, apoyado en la planificación estrategias con el fin de complementar métodos existentes enfocados en desarrollar escenarios en las empresas. Por último, se plantea como temas para investigaciones futuras economía circular, ciudades inteligentes, corrupción corporativa, incertidumbre y retrospectiva prospectiva.

## CONCLUSIONES

A partir de lo planteado en este artículo se hace evidente la necesidad de establecer una adecuada planeación en las organizaciones, de tal forma que puedan anticiparse y reaccionar adecuadamente a las amenazas y cambios en el entorno para convertirlos en oportunidades. En este punto cobra relevancia la prospectiva estratégica, para configurar las acciones que se deben realizar con el fin de para garantizar la supervivencia de las organizaciones, a través del estudio riguroso del entorno y los posibles cambios que puedan surgir.

El análisis bibliométrico realizado muestra el incremento en las investigaciones relacionadas con el análisis del entorno y la estrategia gerencial, destacándose su carácter transversal e interdisciplinar, ya que sus resultados investigativos no se encuentran concentrados en una sola área de conocimiento ni en revistas especializadas frente al tema. Adicionalmente, es importante destacar los diferentes enfoques que definen los centros de investigación a partir de su contexto empresarial y económico, como es el caso de la Delft University of Technology orientadas al estudio del entorno para la transferencia tecnológica en Países Bajos, mientras que el Tecnológico de Monterrey de México se orienta al análisis del entorno para la creación de nuevas organizaciones; mostrando los diferentes matices del tema de investigación a partir de las necesidades de sus contextos.

Se destaca la necesidad de fortalecer la producción investigativa relacionada con análisis del entorno y estrategia gerencial en las economías emergentes, ya que la producción investigativa se ha concentrado en economías desarrolladas sin tener en cuenta que el análisis del entorno y su relación con la estrategia gerencial depende de factores sociales, culturales y económicos particulares, por lo que se hacen necesarias investigaciones delimitadas particulares al contexto regional y local de cada país.

Adicionalmente, se observa que la temática tiene enfoques diferentes o divergencias en los países donde más se investiga.; En Estados Unidos se orienta hacia el desarrollo sostenible y la planeación estratégica, en Reino Unido desde la estrategia corporativa, la generación de ambientes de negocio y la innovación; mientras en China se enfoca en el análisis de competidores en el entorno y la búsqueda de entornos propicios para el desarrollo de negocios.

En cuanto a los resultados de la bibliometría, se observa concordancia entre las palabras claves analizadas, los aspectos identificados sobre el análisis del entorno asociado a la estrategia empresarial y la prospectiva junto con la discusión de la literatura. Se concluye como tendencias principales los campos de desarrollo sostenible, estrategia

corporativa, competencia, innovación, toma de decisiones, planificaciones estratégicas, gestión ambiental, entre otros. Además, como tópicos para explorar en investigaciones futuras se recomienda los temas economía circular, ciudades inteligentes, corrupción corporativa, incertidumbre y retrospectiva prospectiva.

Se aprecia como bien documentada la correspondencia entre el análisis de entorno y la prospectiva estratégica a través de marcos analíticos y revisiones de literatura. También la existencia de una relación bidireccional, donde al hablar del concepto de prospectiva, ello conlleva necesariamente a hablar del análisis de entorno: la prospectiva es utilizada como una herramienta para la construcción voluntarista del futuro, que analiza distintos escenarios con el propósito de poder influir e interactuar desde la organización con el ambiente y así, favorecer el logro deliberado de una posición que genere ventaja estratégica en los mercados.; Al mismo tiempo, el análisis de entorno, recopila los factores externos en los cuales se desenvuelve la organización y los interpreta a través de métodos prospectivos para anticipar su influencia en la organización individual. Sin embargo, en relación con la metodología del análisis bibliométrico, este estudio se observa pionero y como un gran insumo para la identificación de autores, países, revistas y tendencias más representativas en el campo, lo cual sirve de base para estudios futuros al revelar nuevas líneas de investigación.

46

Finalmente, este tipo de estudios ayuda a definir los escenarios futuros posibles, probables y deseables, además y ayudan a las organizaciones a determinar las acciones a seguir en caso de encontrarse en alguno de ellos. La prospectiva no está llamada sólo a ser utilizada para establecer escenarios regionales o de país como se ha aplicado en la mayoría de los casos, se ha visto que a través de diferentes metodologías es posible aplicar enfoques prospectivos al ámbito empresarial, para que a través de la anticipación éstas puedan producir riqueza económica en los escenarios futuros, generando mayor bienestar socioeconómico en el mediano plazo para sí misma y los mercados en general. ■

## REFERENCIAS

- AITHAL, P. S. "The Concept of Ideal Strategy y Its Realization Using White Ocean Mixed Strategy." *International Journal of Management Sciences and Business Research*, vol. 5, no. 4, 2016, pp. 171–79.
- AKCIGIT, Ufuk, y William R. Kerr. "Growth through Heterogeneous Innovations." *Journal of Political Economy*, vol. 126, no. 4, Aug. 2018, pp. 1374–443, <https://doi.org/10.1086/697901>.
- ALMEIDA, Catia Candida, y Maria Cláudia Cabrini Grácio. "Factor de Impacto de Revistas de La América Latina En Ciencia Social: Un Estudio Comparativo Entre Las Bases Scopus y Web of Science." *Revista Guillermo de Ockham*, vol. 15, no. 2, 2017, pp. 69–74, <https://doi.org/10.21500/22563202.3052>.
- ÁLVAREZ, Claudia, y David Urbano. "Factores Del Entorno y Creación de Empresas: Un Análisis Institucional." *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 17, no. 57, 2012, pp. 9–38.
- ASDRALDO, Cesar. "Prospectiva Tecnológica Como Ventaja Competitiva Para La Gestión Financiera En Las Pymes." *Redes de Ingeniería*, vol. 6, Sept. 2015, pp. 113–20, <https://doi.org/10.14483/2248762x.8647>.
- ASTARRIAGA, E. "Prospectiva Estratégica: Orígenes, Conceptos Clave e Introducción a Su Práctica." *Revista Centroamericana de Administración Pública*, no. 71, 2016, pp. 13–29.
- BATTISTI, Enrico, et al. "Value Creation, Innovation Practice, and Competitive Advantage: Evidence from the FTSE MIB Index." *European Journal of Innovation Management*, vol. 23, no. 2, Feb. 2020, pp. 273–90, <https://doi.org/10.1108/EJIM-09-2018-0211>.
- BHATTACHARYYA, Som Sekhar. "Development of International Corporate Social Responsibility Framework and Typology." *Social Responsibility Journal*, vol. 16, no. 5, June 2020, pp. 719–44, <https://doi.org/10.1108/SRJ-04-2018-0094>.
- BLAIR, Hugo Mauricio. "La Geopolítica Actual y Sus Tableros Estratégicos." *Revista Gestión y Region*, no. 7, 2009, pp. 7–34.
- BOTERO, Rubén Darío, et al. "Modelo de Laboratorio de Prospectiva En Gerencia Para La Escuela de Ingeniería de Antioquia-EIA." *Revista EIA*, vol. 10, no. 19, 2013, pp. 161–73.
- BUENAHORA, Maria Eulalia. "El Entorno Empresarial y El Desarrollo de Competencias." *Revista Aquichan*, vol. 2, 2002, pp. 44–55.
- BUITRAGO, Jaime Carlos. "La Incertidumbre de Futuro y La Estrategia Empresarial." *AD-Minister*, vol. 0, no. 11, 2007, pp. 97–131.
- CARDONA, Daniel, et al. "Análisis Bibliométrico Sobre Direccionamiento de Los Estudios En Riesgos Financieros." *Espacios*, vol. 38, no. 59, 2017, pp. 1–13.

- COLLIER, Zachary A., et al. "Leveraging Stakeholder Knowledge in the Innovation Decision Making Process." *International Journal of Business Continuity and Risk Management*, vol. 6, no. 3, 2016, p. 163, <https://doi.org/10.1504/ijbcm.2016.078987>.
- DE La Torre-Martínez, Yolanda, et al. "La Gestión Del Conocimiento Herramienta Decisiva En La Gestión de Los Recursos Intangibles En Una Industria Aeroespacial." *Revista CEA*, vol. 2, no. 3, 2016, p. 31, <https://doi.org/10.22430/24223182.264>.
- FAYOMI, O. S. I., et al. "Prospective of Product Development and Improved Production Processes." *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, no. 1, Apr. 2021, pp. 1–5, <https://doi.org/10.1088/1757-899x/1107/1/012003>.
- FERNÁNDEZ, Manuel, et al. "Estudio Para La Implementación de Acciones Estratégicas En La Unidad Empresarial de Base Integral de Servicios Técnicos de La Empresa Agropecuaria Güira de Melena." *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, vol. 20, no. 1, 2011, pp. 66–71.
- FERNÁNDEZ, Maria Teresa. "El Análisis Del Entorno Político y Legal En El Marco de La Planificación Estratégica En El Sector Turístico y Hotelero." *Cuadernos de Gestion*, vol. 11, no. 2, 2011, pp. 37–52, <https://doi.org/10.5295/cdg.100210mf>.
- FITRIYAH, Nur. "Multivariate Analysis of Strategic Management and Business Development in Service Sector." *Polish Journal of Management Studies*, vol. 19, no. 1, June 2019, pp. 145–56, <https://doi.org/10.17512/pjms.2019.19.1.11>.
- FLORES-Aguero, Francisco, et al. "La Prospectiva Tecnológica Desde La Perspectiva de Las Capacidades Centrales En Centros de Investigación." *Revista CEA*, vol. 7, no. 13, 2021, pp. 1–19, <https://doi.org/10.22430/24223182.1628>.
- FUENTES, Alix. *Visión Gerencial. Prospectiva de Gestión y Estrategia Empresarial*. Edited by Lulu, 2012.
- GARCÍA, José, y Pilar López. "Empresa y Entorno." *Cuadernos de Turismo*, vol. 0, no. 2, 1998, pp. 85–100.
- GARECHE, Manijeh, et al. "A Comprehensive Literature Review in Competitive Advantages of Businesses." *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, vol. 8, no. 3, 2019, pp. 223–40, <https://doi.org/10.33945/sami/ijashss.2019.3.1>.
- GODET, Michel, y P. Durance. *Prospectiva Estratégica: Problemas y Métodos*. 2007, <http://www.lapropective.fr/>.
- GODET, Por Michel. "Prospectiva Estratégica : Problemas y Métodos." *Cuaderno Número 5*, 2000, p. 114, <https://doi.org/10.1109/CSSE.2008.1307>.

- GUNARATHNE, Nuwan, y Ki Hoon Lee. "The Link between Corporate Energy Management and Environmental Strategy Implementation: Efficiency, Sufficiency and Consistency Strategy Perspectives." *Journal of Cleaner Production*, vol. 293, Apr. 2021, pp. 1–15, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126082>.
- HADJ, Tarek Bel. "Effects of Corporate Social Responsibility towards Stakeholders and Environmental Management on Responsible Innovation and Competitiveness." *Journal of Cleaner Production*, vol. 250, Mar. 2020, p. 119490, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119490>.
- HERNÁNDEZ-Castorena, Octavio, et al. "Análisis de La Relación Hábitos y Aceptación de 9's Como Elemento de Competitividad En La Pyme Manufacturera de Aguascalientes, México." *Revista CEA*, vol. 4, no. 7, 2018, pp. 29–47.
- LEÓN, Carmen Magaly, y Rafael Sorhegui. "El Desarrollo Local En Galicia." *Revista Economía y Desarrollo*, 2019, pp. 11–31.
- LI, Rui, et al. "Article the Impact of Corporate Strategy on Enterprise Innovation Based on the Mediating Effect of Corporate Risk-Taking." *Sustainability (Switzerland)*, vol. 13, no. 3, Jan. 2021, pp. 1–17, <https://doi.org/10.3390/su13031023>.
- MAINARDES, Emerson Wagner, et al. "Stakeholder Theory: Issues to Resolve." *Management Decision*, vol. 49, no. 2, 2011, pp. 226–52, <https://doi.org/10.1108/00251741111109133>.
- MAÑÀ, Francesc. "Mirada Al Futuro: La Vigilancia Del Entorno." *Revista Ingeniería Industrial*, no. 1, 2002, pp. 39–56.
- MARTÍNEZ-Fierro, Salustiano, et al. "Las Condiciones Del Entorno Empleado y El Desarrollo Económico: Un Análisis de Los Países GEM." *Revista de Economía Mundial*, no. 41, 2015, pp. 181–212.
- MARTÍNEZ, Juan J., et al. "Business-Oriented Environmental Regulation: Measurement and Implications for Environmental Policy and Business Strategy from a Sustainable Development Perspective." *Business Strategy and the Environment*, vol. 30, no. 1, 2021, pp. 507–21, <https://doi.org/10.1002/bse.2634>.
- MASON, Roger B. "The External Environment's Effect on Management and Strategy: A Complexity Theory Approach." *Management Decision*, vol. 45, no. 1, 2007, pp. 10–28, <https://doi.org/10.1108/00251740710718935>.
- MEISSNER, Philip, y Torsten Wulf. "The Development of Strategy Scenarios Based on Prospective Hindsight: An Approach to Strategic Decision Making." *Journal of Strategy and Management*, vol. 8, no. 2, May 2015, pp. 176–90, <https://doi.org/10.1108/JSMA-01-2015-0004>.

- MONTGOMERY, C. "How Strategists Lead." *McKinsey Quarterly*, 2021, pp. 1–7.
- MONTOYA, Iván Alonso. *Una Contribución a La Comprensión de Las Estrategias Deliberadas y Emergentes de Las Organizaciones, Desde Una Perspectiva Evolutiva*. Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- NEIS, Dyogo, et al. "Strategic Planning Process and Organizational Structure: Impacts, Confluence and Similarities." *Brazilian Business Review*, vol. 14, no. 5, Sept. 2017, pp. 479–92, <https://doi.org/10.15728/bbr.2017.14.5.2>.
- NEUBAUM, Donald O., et al. "Balancing Natural Environmental Concerns of Internal and External Stakeholders in Family and Non-Family Businesses." *Journal of Family Business Strategy*, vol. 3, no. 1, Mar. 2012, pp. 28–37, <https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2012.01.003>.
- ORTIZ, Enrique. *Análisis Del Entorno y Prospectiva*. 2013.
- PINEDA, Leonardo. "Prospectiva Estratégica En La Gestión Del Conocimiento: Una Propuesta Para Los Grupos de Investigación Colombianos." *Investigación & Desarrollo*, vol. 21, 2013, pp. 289–311.
- PINTO, Jean Paul. "Las Herramientas de La Prospectiva Estratégica: Usos, Abusos y Limitaciones." *Cuadernos de Administración*, no. 40, 2008, pp. 47–56.
- PORTER, Michael E. *¿Qué Es La Estrategia?* 2011, <https://www.ucipfg.com/Repositorio/MAES/MAES-03/Unidad1/ESTRATEGIA MPORTER 2011.pdf>.
- POUR, Mona, et al. "Designing an Integrated Methodology for Knowledge Management Strategic Planning: The Roadmap toward Strategic Alignment." *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, vol. 48, no. 3, Aug. 2018, pp. 373–87, <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-10-2017-0071>.
- PRAJOGO, Daniel I. "The Strategic Fit between Innovation Strategies and Business Environment in Delivering Business Performance." *International Journal of Production Economics*, vol. 171, Jan. 2016, pp. 241–49, <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2015.07.037>.
- QUIROGA, Dario. "Metodología Para Hacer Prospectiva Empresarial En La Sociedad De La Información Y El Conocimiento." *Revista Economía Y Administración*, no. 70, 2008, pp. 23–40.
- RODRÍGUEZ, Liudmila. "Caracterización Del Proceso de Planificación Empresarial y Su Práctica En Cuba." *Ciencia & Futuro*, vol. 2, no. 1, 2012, pp. 86–100.
- SOLANO, Ana Isabel. "Toma de Decisiones Gerenciales." *Toma de Decisiones Gerenciales*, vol. 16, no. 3, 2003, pp. 44–51.

- SOLSONA, Javier. "Análisis Prospectivo Del Turismo Rural: El Caso de La Comunitat Valenciana." *Cuadernos de Turismo*, no. 34, 2014, pp. 313–34.
- SOLTANIZADEH, Sara, et al. "Business Strategy, Enterprise Risk Management and Organizational Performance." *Management Research Review*, vol. 39, no. 9, 2016, pp. 1016–33, <https://doi.org/10.1108/MRR-05-2015-0107>.
- STEVENSON, Tony. "Eleonora Masini: Nurturing Visions of the Future." *Futures*, vol. 38, no. 10, Dec. 2006, pp. 1146–57, <https://doi.org/10.1016/j.futures.2006.02.002>.
- STRAKOVA, Jarmila, y Jan Vachal. "Current Situation and Trends in Creating Corporate Strategy." *International Conference at the Brno University of Technology, Faculty of Business and Management*, no. November, 2019, pp. 129–38.
- TEECE, David, et al. "Dynamic Capabilities and Organizational Agility: Risk, Uncertainty, and Strategy in the Innovation Economy." *California Management Review*, vol. 58, no. 4, June 2016, pp. 13–35, <https://doi.org/10.1525/cmr.2016.58.4.13>.
- VLADOS, Charis. "Conceptual Notes on the Internal Business Environment Analysis and the Stra.Tech.Man Synthesis." *Business and Management Horizons*, vol. 7, no. 2, 2019, p. 11, <https://doi.org/10.5296/bmh.v7i2.15993>.
- YORI, Ligia, et al. "Planificación de Escenarios: Una Herramienta Estratégica Para El Análisis Del Entorno." *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, vol. 16, 2011, pp. 274–90.



APOYO Y AJUSTES RAZONABLES PARA DESARROLLAR  
LA COMUNICACIÓN EN NIÑOS CON TRASTORNO  
DEL ESPECTRO AUTISTA

**Historial editorial**

Recepción: 13 de mayo de 2022

Revisión: 10 de junio de 2022

Aceptación: 18 de agosto de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

# Apoyo y ajustes razonables para desarrollar la comunicación en niños con trastorno del espectro autista

*Support and reasonable adjustments to develop communication in children with autism spectrum disorder*

# Apoio e acomodação razoável para desenvolver a comunicação em crianças com transtorno do espectro do autismo

Priscilla Rossana Paredes Floril

Virginia del Carmen Ponguillo Llamuca

*Universidad Politécnica Salesiana*

*pparedes@ups.edu.ec / vponguillo@est.ups.edu.ec*

## RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una realidad que tiene incidencia a nivel social, comunicacional y motriz. El objetivo del presente estudio es fue explicar el impacto de los apoyos y ajustes razonables en el desarrollo de la comunicación de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se efectuó una investigación cualitativa en el Centro de Desarrollo Infantil “Chikitines” de la ciudad de Guayaquil (Ecuador), participaron 7 parvularios, 3 padres de familia y 3 niños con TEA. A estos últimos se les aplicó el método TEACCH . Se procedió a realizar un grupo de enfoque, entrevistas a los padres y una guía de observación a los niños con TEA en octubre 2021 y en febrero 2022. Como resultado, los niños lograron adquirir habilidades sociales, mejoras motrices, menor grado de irritabilidad y mayor capacidad para desenvolverse adecuadamente, siendo capaces de interactuar con personas de su entorno, manipulando objetos con diferentes texturas.

*Palabras clave:* Autismo, desarrollo de las habilidades, integración social, método de enseñanza.

**ABSTRACT**

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a reality that has an impact at a social, communicational, and motor level. The objective of the present study was to explain the impact of supports and reasonable adjustments in the communication development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). A qualitative research was carried out at the "Chikitines" Child Development Center in the city of Guayaquil (Ecuador), with the participation of 7 nursery schools, 3 parents and 3 children with ASD. The TEACCH method was applied to the latter. A focus group, interviews with parents and an observation guide were carried out for children with ASD in October 2021 and February 2022. As a result, the children were able to acquire social skills, motor improvements, a lower degree of irritability and greater ability to function properly. being able to interact with people in their environment, manipulating objects with different textures.

54

**Keywords:** Autism, skills development, social integration, teaching method

**RESUMO**

A Perturbação do Espectro Autista (TEA) é uma realidade que tem impacto a nível social, comunicacional e motor. O objetivo do presente estudo foi explicar o impacto de suportes e ajustes razoáveis no desenvolvimento da comunicação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi realizada uma pesquisa qualitativa no Centro de Desenvolvimento Infantil "Chikitines" da cidade de Guayaquil (Equador), com a participação de 7 creches, 3 pais e 3 crianças com TEA. A este último foi aplicado o método TEACCH. Um grupo focal, entrevistas com os pais e um roteiro de observação foram realizados para crianças com TEA em outubro de 2021 e fevereiro de 2022. Como resultado, as crianças puderam adquirir habilidades sociais, melhorias motoras, menor grau de irritabilidade e maior capacidade de funcionar corretamente. ser capaz de interagir com as pessoas em seu ambiente, manipulando objetos com diferentes texturas.

**Palavras-chave:** Autismo, desenvolvimento de habilidades, integração social, método de ensino

## INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio es explicar el impacto de los apoyos y ajustes razonables en el desarrollo de la comunicación de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Según López citado por (Paredes, 2018), el paradigma de los Derechos Humanos exige reconocer a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y deberes, que deben ser incluidos en igualdad de condiciones, reconocer su capacidad, valor y aporte que le brindan a la sociedad en medio de su diversidad.

Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan un conjunto de variaciones clínicas que desembocan en un a desarrollar el déficit de comunicación y diversas dificultades de relación social, y además se caracterizan por tener modelos repetitivos de conducta (Yáñez et al., 2021). Por su puesto, este trastorno genera en el individuo una incapacidad para relacionarse adecuadamente con el entorno y las personas que le rodean, es por ello es necesario que quienes lo padecen tengan una intervención constante desde el ámbito psicoeducativo, con el fin de que aprendan a comprender y comportarse en diferentes situaciones de la vida. y Esto se logra mediante procesos en donde se utilizan fotografías, pictogramas, objetos reales, entre otros materiales que sean entendibles para el niño (Ginestar et al., 2019).

La población infantil con TEA está sujeta a un nudo crítico ante la dificultad de expresar sus emociones y sentimientos, que por supuesto varía mucho de los factores personales de cada individuo y sus habilidades comunicacionales. Como se menciona en el artículo del National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIH, 2020): La habilidad para comunicarse varía, y su uso de lenguaje depende de su desarrollo intelectual y social. Algunos niños no pueden comunicarse usando el habla o lenguaje, y algunos podrían tener habilidades muy limitadas de lenguaje. Muchos tienen problemas con el significado y el ritmo de las palabras y frases. Además, es posible que no puedan entender el lenguaje corporal y el significado de los diferentes tonos de voz. (p. 03 ).

Como es lógico, este trastorno conlleva a que los niños tengan mayores niveles de frustración en vista de que el déficit de comunicación afecta negativamente su estado anímico, además de tener que tienen ciertos patrones de comportamiento, lenguaje repetitivo o rígido, desarrollo desigual del lenguaje y dificultad para tener un dialogo sobre un tema. El TEA no es el resultado de un solo factor, como lo indica Valdez-Maguiña y Cartolin- Príncipe (2019), esta condición

abarca un amplio grupo de trastornos cognitivos y neuro-comportamentales en donde se evidencian dificultades sociales, problemas conductuales, alteraciones en la comunicación verbal y no verbal, entre otras, que deben ser intervenidas con un proceso adecuado para que el individuo pueda involucrarse tanto como sea posible en la dinámica social.

El TEA no es un hecho alejado de la cotidianidad, en realidad se encuentra mucho más presente de lo que a simple vista parece estarlo. Según el artículo “Trastornos del Espectro Autista” de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), uno de cada 160 niños tiene TEA. , y El texto se enfatiza la importancia que tienen las intervenciones psicosociales - que incluye al ámbito educativo y familiar- pues gracias a ellas se logra una mejora en las habilidades sociales y de comunicación, lo que impacta en la calidad de vida del infante.

56

Las deficiencias en los procesos de comunicación y habilidades sociales de los niños con TEA, y todo lo que surge alrededor de ello, con lleva a cuestionar la manera en que la praxis docente puede aportar concebir la praxis docente desde una perspectiva que permita cuestionar la manera en que se puede aportar hacia una nueva mirada de la educación inclusiva, en donde se abra la puerta hacia una verdadera integración social y académica de los niños con TEA, a través de estrategias orientadas a desarrollar las habilidades comunicacionales en este grupo.

El humano es por naturaleza un ser social que se desarrolla a través de la interrelación con el entorno y sus pares, lo que le otorga un sentido de socialización al proceso de maduración y aprendizaje. De allí que la interacción social parte de los principios constructivistas cuyo origen radica en la teoría de Vygotsky. Guerra García (2021) considera que los aspectos cognitivos y sociales de un individuo no son producto del entorno ni surgen como un simple resultado de sus disposiciones internas, sino que es fruto de una construcción inherente de la persona que se produce día a día mediante los procesos de comunicación e interacción con los demás.

El enfoque constructivista de enseñanza-aprendizaje, según Tigse (2019): “Contribuye en que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas y socioafectivas lo que les favorece para alcanzar autonomía, lo cual los prepara para abordar desafíos globales a través de la indagación y reflexión” (p. 25). Esto evidencia la relevancia que cobra dicho modelo en aras de promover los procesos de comunicación e interacción en el ámbito escolar.

De lo expuesto se plantea la interrogante ¿Cómo inciden los apoyos y ajustes razonables en la comunicación de los niños con Trastorno del Espectro Autista?

## Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Según la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE- 11, 2022) las personas con TEA se caracterizan por tener una carencia de competencias que no les permite entablar relaciones sociales, mantener una adecuada comunicación, además de y cuyas conductas y modelos de comportamiento son totalmente monótonos e inflexibles. Este trastorno puede presenciarse durante el desarrollo, sobre todo en la primera infancia, aunque los síntomas se evidencian más adelante cuando los requerimientos sociales exceden las capacidades del sujeto.

Debido a que los individuos con TEA pueden tener diferentes condiciones en el área intelectual y en las destrezas comunicativas, existen guías enfocadas a diferenciar entre el autismo con/sin discapacidad intelectual. , y De esta manera se logra un proceso profesional adecuado para cada caso, con actividades y habilidades que les permita fortalecer sus destrezas (Morán, 2020).

57

## Origen epistemológico del autismo

De acuerdo con el artículo “Una breve historia del autismo” de Chará et al. (2019), las primeras aproximaciones acerca de lo que hoy se denomina TEA están presentes en las publicaciones que Leo Kanner realiza desde 1943 y también en las publicaciones de Hans Asperger en 1944, quien es el pionero en abordar al autismo y realizar las primeras investigaciones, como su obra “Autistic disturbances of affective contact” (Falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional). Su trabajo le lleva a describir al TEA como unas señales del comportamiento que se caracterizan por la presencia de alteraciones del lenguaje, de las relaciones sociales y de los procesos cognitivos.

Otra de las aportaciones en este ámbito la realiza Lorna Wing, quien plantea lo que se conoce como Tríada de Wing, en donde se hace referencia a tres puntos clave:

- Comunicación: alteraciones en el lenguaje y la comunicación tanto verbal como gestual. , así como en la comunicación verbal y gestual.

- Interacción social: dificultades para mantener relaciones sociales de manera eficaz con otras personas, y también se presencia poca empatía.

- Inflexibilidad cognitiva y comportamental: el sujeto presenta conductas rituales y perseverancia de rutinas, así como una falta de conducta imaginativa- simbólica, conductas rituales y perseverancia en rutinas (UNIR, 2021),

A raíz de la triada, Wing se introduce el concepto “espectro del autismo” como una condición en la que se incluyen a diferentes personas, puesto que las características de la triada pueden manifestarse de forma distinta en los individuos, e incluso dentro de un mismo sujeto en diferentes momentos de la vida. Así, este planteamiento cambia radicalmente la forma de concebir este trastorno.

Una de las maneras en que se puede percibir un posible caso de TEA es ante ciertas dificultades para llevar a cabo procesos inherentes a la edad, por ejemplo, el balbuceo espontáneo que es muy común en niños de 6 a 11 meses de edad, o los fonemas por imitación que suelen evidenciarse entre los 11 y 12 meses, los cuales conllevan además hacia destrezas psicomotoras (Bobadilla y Olivera, 2018). Si en estos y otros casos se visualizan ciertas alteraciones, entonces es posible que exista un trastorno que deba ser diagnosticado.

58

En base a lo expuesto, la intervención educativa consiste en examinar que los objetivos del proceso educativo que deben llevar a cabo los estudiantes con TEA son los mismos que del resto de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales (NEE): adquirir destrezas y conocimientos necesarios para su desarrollo y según la fase dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es lógico, la metodología es totalmente diferente para quienes viven con este trastorno pese a compartir los mismos propósitos que los demás pese a compartir los mismos propósitos la metodología es totalmente diferente para quienes viven con este trastorno, por lo que comprenden a fondo la realidad de estas personas para propiciarles el apoyo necesario y contribuir así a mejorar su calidad de vida.

Así, el rol del docente juega un papel fundamental debido a que es la persona a cargo de aplicar una metodología adecuada que aporte un desarrollo en a desarrollar las competencias comunicativas de sus estudiantes, desde perspectivas pragmáticas y funcionales. En ese sentido, para Saladino et al. (2019) una de las ventajas actuales es el gran aumento de herramientas tecnológicas que originan el progreso de destrezas de comunicación en niños con TEA:

Gracias a los avances tecnológicos, en la actualidad los estudiantes con NEE tienen más oportunidades para la inclusión social en el contexto escolar. Las intervenciones dirigidas a estudiantes con autismo, el uso de tecnologías proporciona un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades interpersonales. (p. 03)

En estos casos, el uso de herramientas tecnológicas desde temprana edad puede ser un elemento sustancial que coadyuve en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con TEA, no solo en desde la absorción de conocimiento, sino para el fortalecimiento de destrezas comu-

nicativas y sociales. Cabe reiterar que las alteraciones en estos ámbitos son totalmente distintas según el desarrollo de la persona.

Estos tienen una gran variabilidad en su perfil lingüístico y comunicativo que varía según la edad, cognición, nivel de severidad del trastorno, comorbilidad con otras deficiencias y condiciones ambientales de cada persona y la etapa del desarrollo en la que se encuentre. Esta variabilidad abarca desde el mutismo total hasta el manejo de un vocabulario rico y fluido donde hablen en profundidad temas de su interés, manteniendo alteraciones pragmáticas. (Moliné, 2019, p. 40).

En el trabajo de Moliné (2019) se hace alusión al estudio de Soto, “Comunicación y lenguaje en personas que se ubican dentro del espectro autista”, en el que se afirma que debido a que los niños con TEA no pueden transmitir ni interpretar deseos, creencias, emociones, etc., entonces tampoco se ven aptos para establecer interacciones fluidas con otros individuos. Este hecho no solo que dificulta por completo la construcción de las habilidades simbólicas de representación, sino que también altera la comunicación social y el uso del lenguaje.

59

En relación con el déficit de lenguaje, el National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (NIH, 2017) lo define como el conjunto de dificultades que limitan la capacidad de una persona para a que una persona sea capaz de comprender a los demás y de expresarse adecuadamente. Un ejemplo de ello se visualiza en los infantes que tienen problemas para emitir un sonido onomatopéyico, hecho que evidencia que el niño tiene limitaciones para expresar el sonido de las sílabas y, en consecuencia, para construir verbalmente palabras.

## El método TEACCH

El Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación (TEACCH, por sus siglas en inglés), es un método muy implementado en el ámbito educativo debido, esto se debe a que se estructura según las habilidades visuales y espaciales de los estudiantes, las cuales se encuentran mucho más fortalecidas en los niños con TEA que en comparación con sus capacidades de audición. Así, mediante el TEACCH se alcanza efectos positivos sustanciales, dado que al utilizar materiales visualmente atractivos se logra despertar la motivación de los alumnos, y que además puede complementarse con recursos auditivos (Adalid y Navara, 2020).

La intención de este método es mejorar el desarrollo social, comunicativo y la conducta de los niños con TEA, y su aplicación se fundamenta en dos principios que son explicados por Sánchez (2021) de la siguiente manera:

-Formas de comunicación. Se hace énfasis en ayudar a los niños a comunicarse en momentos de rabietas: se busca que el niño exprese su sentimiento y verbalice lo que le molesta.

-Enseñanza estructurada. Los entornos se organizan de acuerdo con las experiencias singulares de cada niño, de esta manera se logra una comunicación receptiva, se les encamina a que sean capaces de comprender diversas situaciones y que den significado a sus propias experiencias.

60 Meza y Alfaro (2017) indican que las estrategias que se ejecutan en niños con TEA se enfocan en la aplicación de distintas técnicas orientadas a estimular las habilidades de comunicación, de tal manera que progresivamente los infantes logren expresar sus necesidades e intereses de una forma adecuada. Estos métodos deben estar presentes desde la primera infancia, con recursos visuales y gestuales que paulatinamente transmuten hacia otros recursos más complejos, es decir, debe realizarse una estimulación temprana. En este contexto, en el artículo de la UNIR (2020): “Estimulación temprana: qué es y cuáles son sus ventajas”, se indica que aplicar ejercicios de estimulación asienta las bases para desarrollar posteriormente las capacidades sociales, físicas e intelectuales, en vista de que se trabaja las áreas cognitivas.

## El TEA y la Educación inclusiva

Es indiscutible que uno de los derechos inherentes de todas las personas es el acceso a la educación: Todos los niños tienen derecho a la educación, los estudiantes con TEA no son una excepción. El autismo es un trastorno que en algunos casos luego de una intervención temprana puede revertir sus condiciones; ellos con sus particularidades pueden ser insertados al sistema educativo regular. (Vázquez-Vázquez et al., 2020, p. 592).

Se torna sustancial lograr cambios de fondo mediante con políticas educativas que respondan verdaderamente a una integración, inclusión y justicia social. Fomentar la integración de los niños con TEA dentro y fuera del aula no solo es una obligación, sino un derecho sustentado en varios instrumentos jurídicos; pero claro, también se requiere motivar y sensibilizar a los docentes para que se empoderen en el del tema con el fin de que utilicen estrategias didácticas asertivas, logren un mejor acercamiento a los niños con autismo, conozcan sus necesidades, descubran sus estilos de aprendizaje e y se instauren rutinas diarias. Por su puesto, esta tarea debe estar complementada con todo el triángulo educativo: escuela, familia y comunidad, pues solo así se puede asegurar un mayor progreso del niño con TEA y su bienestar emocional.

Mosquera (2018) hace hincapié en que la inclusión (educativa, laboral, familiar) tiene como objetivo que el mundo sea neutral, que se labore con paralelismo, que se admire la pluralidad entre las personas y que no se lo vea como un problema, sino como una situación que engrandece a la sociedad. Y es que hablar de una educación inclusiva es hacer énfasis en el respeto a los derechos humanos, es un hecho que debe ser inquebrantable, en donde las instituciones educativas tienen que garantizar el acceso a todas las personas, sin exclusión alguna, con recursos físicos y humanos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante con discapacidad (Instituto Panameño de Habilitación Especial [IPHE], 2020).

Ciertamente se ha enfatizado en el rol que tienen las instituciones educativas y los docentes, pero es también fundamental el rol que cumple la estructura y dinámica familiar dado que ambas inciden en el desarrollo del niño con TEA. De aquí parte el que el menor cuente con un ambiente propicio, neutral, y tenga los recursos necesarios para que fortalezca todas las áreas del aprendizaje: motora, lingüística, social y cognitiva (Romero, 2021).

61

## METODOLOGÍA

### Tipo de estudio

El presente estudio es cualitativo, con un diseño de Investigación-Acción y descriptivo. Para (Flores, 2019) una investigación es cualitativa porque mediante muestras y realidades llevan a describir el fenómeno con el propósito de entender y manifestar la información hacia los demás. De acuerdo con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2021) este tipo de investigaciones permite tener una mejor perspectiva de los individuos sobre el tema a estudiar. Además, como lo indica Rojas (s.f.), este tipo de enfoque estudia a las realidades de los contextos humanos: como enfoque se relaciona en una dirección teórica, y analiza datos no numéricos para tener un acercamiento exploratorio a los fenómenos que se estudian; y como metodología cuenta con pasos específicos que se implementan en la investigación.

El diseño Investigación-Acción, es una herramienta que tiene como método encontrar una relación con lo teórico y lo práctico, relacionando docente y alumno durante el campo investigativo. (Rosero; Carrillo, et. Al, 2020, p. 131)

Según Escudero Sánchez y Cortez Suárez, (2018) el alcance descriptivo recopila información no medible y permite establecer observaciones de los comportamientos para poder interpretar los resulta-

dos, con el fin de explicar fenómenos y hechos. Además, de acuerdo con Barnett-López et al. (2017), los estudios descriptivos buscan investigar un tema en particular de una manera general, no se enfrasan en datos, sino que profundizan más a detalle en el contexto en el que se desenvuelve.

**Participantes.** - Para tal efecto se determinó que los participantes fueran parvularios, padres de familia y niños con TEA, tal como se muestra en la Tabla 1

Tabla 1. Muestra de las personas que participaron en la investigación

Participantes	Cantidad
Parvularios	7
Padres de familia	3
Niños con TEA	3
TOTAL	13

62

Elaborada por autoras

**Criterios de inclusión:** Parvularios que atienden a los niños con TEA, padres de niños con TEA, niños de 2 a 4 años con TEA.

**Criterios de exclusión:** Niños que no presenten TEA.

## Materiales e instrumentos

-Se utilizó guía de observación para realizar el diagnóstico inicial y final del área social, de lenguaje y motriz a los niños con TEA.

-Un cuestionario para la entrevista semiestructurada a los padres de familia de los niños con TEA con la finalidad de levantar información sobre antecedentes médicos, patológicos y familiares.

-Grupo de enfoque dirigido a los parvularios del Centro de desarrollo Integral “Chikitines” de la ciudad de Guayaquil.

## Procedimiento

La investigación inició con la carta de autorización para realizar el estudio en la institución, la misma que fue aprobada por la directora del Centro de desarrollo Integral “Chikitines”. Una vez obtenida la aprobación se procedió a solicitar el consentimiento informado a los padres de los niños con TEA.

Se realizó el grupo de enfoque con las parvularias para conocer las actividades lúdicas aplicadas, los recursos utilizados y el tiempo de las sesiones dedicadas a los niños en su desarrollo.

Se aplicó la guía de observación en octubre 2021 para el diagnóstico inicial de las áreas motriz, lingüística y de socialización.

Se aplicó el método TEACCH durante 4 meses en sesiones de 40 minutos, dos veces por semana. Finalmente se aplicó la guía de observación en febrero 2022 para evidenciar el impacto que los apoyos y ajustes razonables tienen en el ámbito comunicacional, mediante la implementación de actividades lúdicas a estudiantes con TEA de 2 a 4 años.

Análisis de datos: Se utilizó el software Atlas Ti para el análisis de los datos, se construyeron diagramas relacionados con las áreas de socialización, lingüística y motriz.

## RESULTADOS

63

En el grupo de enfoque con las parvularias se pudo conocer cómo se desarrollaban las actividades individuales y grupales con los niños, además de los materiales didácticos y la aceptación.

Los materiales más utilizados fueron: legos, ábacos, rompecabezas, cubos sensoriales y otros materiales que ayudan a la percepción de diversas texturas como: agua, harina y lentejas.

De la entrevista con los padres de familia se rescata lo siguiente:

Usuario 1: Nació prematuro a las 36 semanas. Edad 4 años. La madre fue víctima de un secuestro al 5to mes de gestación, y padeció de depresión, malestar durante la última etapa del proceso.

Usuario 2: Nació a las 38 semanas. Edad 3 años. Fue diagnosticado con del espectro autista a los dos años.

Usuario 3: Nació a las 37 semanas. Edad 3 años. A partir de los dos años dejó de comunicarse y de interactuar con las demás personas.

### Guía de observación

En cuanto a los resultados de la guía de observación aplicadas en dos momentos: octubre de 2021 y febrero del 2022, se destaca lo siguiente:

#### Área de socialización

Los tres niños no mantenían contacto visual con los demás, no imitaban lo que hacía un adulto, no respondían a su nombre, se les dificultaba seguir pequeñas instrucciones e incluso desarrollaban mayor nivel de irritabilidad cada vez que compartían con otras personas.

Los gustos y preferencias de los niños conllevaron a una inserción social con los demás. La ejecución de los materiales como; rompecabeza, ábacos, objetos reales (animales, medios de transporte), fueron aplicados en un ambiente pequeño, ventilado y sin muchos distractores (sonidos fuertes), lo cual ayudó a la concentración. Las actividades aplicadas con los materiales anteriormente mencionados se ejecutaron individualmente a cada niño, al finalizar la actividad el niño debía socializar el material con otro compañero e iniciar un nuevo juego.

En la actividad de imitación, el adulto debía mantenerse al nivel del niño y a 1 metro de distancia para después, y ofrecerle instrucciones claras como; dame, toma, vamos, juguemos. Mientras con el recurso del agua los niños con TEA realizaron la actividad de piscina, donde mantuvieron un acercamiento más adecuado para la interacción y compartimiento de juguetes entre ellos.

64 En la segunda evaluación aplicada en febrero se corroboró que los niños tuvieron un cambio sustancial, posterior a la aplicación de haber sido aplicados los apoyos y ajustes razonables: lograban tener un contacto visual, conservaban la calma cuando se le acercaba alguien, respondían a su nombre, imitaban a los adultos y seguían pequeñas instrucciones (ver figura 1).

#### Área de socialización

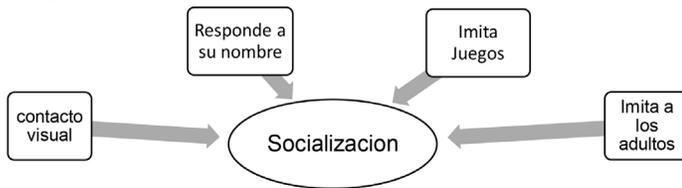


Figura 1. Área de socialización

Elaborada por autoras

#### Área Lingüística

En la primera evaluación los niños no tenían desarrollada el área prelingüística: balbuceos, gorgojeos, sonidos onomatopéyicos, y tampoco identificaban las partes del cuerpo.

Durante las actividades implementadas y con los recursos adecuados ejecutaron la emisión de sonidos. Para la actividad de identificación de las partes del cuerpo se colocó al niño frente a un espejo, señalando y nombrando las partes de la cara.

En cambio, en la segunda evaluación, los niños lograron un balbuceo estructurado, identificaban los sonidos onomatopéyicos y podían reconocer las partes de su cara

*Área lingüística*

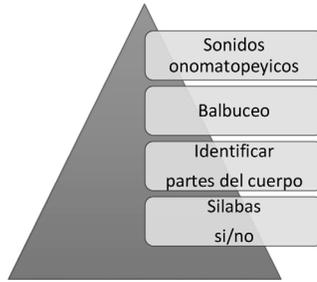


Figura 2. Área lingüística  
Elaborada por autoras

**Área Motriz**

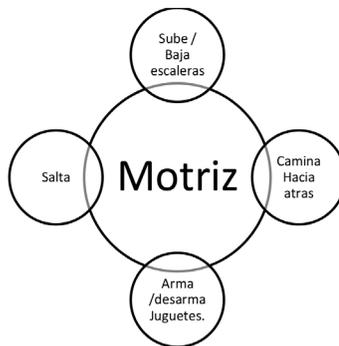
En el área motriz se evaluó la motricidad gruesa y fina. En la primera evaluación, los niños con TEA tenían miedo de subir y bajar las escaleras, por lo que fue necesario tomarles de los brazos para hacer esta actividad. También presentaban dificultades para armar y desarmar; así como para caminar hacia atrás por sí solos.

65

Las actividades realizadas para desarrollar la motricidad fina fueron: arrugar papel, coger objetos pequeños y rompecabezas de 4 piezas. Mientras en el área de motricidad gruesa se llevaron a cabo actividades como: saltar, caminar hacia atrás, subir y bajar escaleras. Estos movimientos fueron realizados en acompañamiento de un adulto y tomando de la mano al niño.

La evaluación del mes de febrero demostró que los tres niños ya podían caminar por sí solos, subir y bajar las escaleras sin dificultad, saltar una cuerda, presentaron mejoras al desarmar un juguete, aunque aún se les dificultaba volverlos a armar (ver figura 3)

*Área motriz*



Se demuestra así que los niños con TEA requieren siempre de terapias que les permita desarrollar y fortalecer aspectos esenciales como la comunicación, las habilidades sociales, la creatividad, destrezas en el área motriz gruesa y fina, entre otras.

Durante el desarrollo de las actividades los niños se mostraban con predisposición, se lograron resultados positivos significativos e interesantes: se pudo visualizar cómo los infantes demostraron más aprobación ante actividades realizadas con agua, en vista de que aporta a disminuir los niveles de irritabilidad.

## Discusión

66

La presente investigación se centró en evidenciar el impacto que los apoyos y ajustes razonables tienen en el ámbito comunicacional mediante la implementación de actividades lúdicas a estudiantes con TEA de 2 a 4 años. Para tal propósito se utilizaron materiales concretos como animales, medios de transporte, diferentes texturas, varios juegos como rompecabezas y recursos tan específicos de acuerdo con lo que a los estudiantes les motivaba interactuar, por ejemplo, se usó el muñeco “señor cara de papa” para identificar las partes de la cara. Los resultados alcanzados fueron significativos: se corroboró que gracias a estas herramientas los niños lograban interiorizar de una mejor manera la información, pudieron tener mayor concentración, mostraban mejoras para producir sonidos onomatopéyicos y tuvieron avances en sus habilidades comunicacionales.

Cabe reconocer que uno de los pilares sustanciales dentro de la presente investigación fue la participación de los padres de familia durante el proceso de apoyo y ajustes razonables, pues Gracias a ellos las actividades no quedaban estancadas en el aula y trascendían hacia el hogar, en donde los adultos tenían como labor el observar el comportamiento de sus hijos con el fin de implementar las estrategias correspondientes para reforzar aquellos aspectos que aún mostraban debilidad.

Los apoyos y ajustes razonables inciden de manera positiva, ya que se utilizan materiales de diferentes texturas para facilitar el desarrollo de las actividades en niños con TEA, los cuales llaman la atención para así poder interactuar e interiorizar mejor la información otorgada. Dentro de este proceso se implementan actividades lúdicas que buscan generar diversión y felicidad en los niños, así como ejercitar el desarrollo de sus destrezas y habilidades que se encuentran débiles como resultado natural de su condición. Así, el juego resulta un recurso que promueve el desarrollo psicosocial, permite construir una

personalidad más sólida, personifica los valores, aporta a la creatividad y la adquisición de conocimiento.

Sin lugar a duda el rol del progenitor juega un papel crucial para la educación de todo infante, y más aún en quienes tienen TEA. Hecho que corrobora Cárdenas et al. (2020) en cuyos hallazgos determina que la interacción de la triada familia, niño y profesional permite alcanzar resultados mucho más significativos en el menor. Por lo tanto, es recomendable que se realicen estudios enfocados a determinar cómo estructurar un plan personalizado a las necesidades del niño con TEA, en donde se involucre de manera activa a las personas que se encuentren en su entorno, como profesores, padres, familiares, con el fin de lograr avances en menor tiempo.

Es importante señalar que la repitencia de actividades logra la interiorización. Esta situación se relaciona de manera contundente con el estudio de Mulero (2020), quien enfatiza que el implementar rutinas y juegos (con materiales concretos, texturas, figuras geométricas, entre otros), en conjunto con el método TEACCH, facilita a que el infante interiorice la información de forma ágil.

Es interesante que para una futura investigación se analice la vida de un niño con TEA sin rutinas ni anticipación de actividades, con el propósito de conocer mucho más los comportamientos voluntarios e involuntarios.

## CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

En conclusión, crear contextos que favorezcan las interacciones sociales y comunicativas es fundamental para que los niños con TEA puedan tener una vida mucho más armónica, y para tal efecto es crucial utilizar metodologías, recursos y estrategias didácticas que estén acorde a cada persona.

Es necesario proporcionar a estos niños la atención oportuna, para que tan pronto sea posible inicien un proceso de aprendizaje que esté acorde a sus necesidades, de allí que la intervención educativa que se ofrezca es trascendental para mejorar la vida de los niños con autismo. Por lo tanto, el rol del docente es crucial: de sus conocimientos y estrategias metodológicas depende que se logren avances en las habilidades comunicativas del menor y que progresivamente alcancen una mejor calidad de vida.

Aunque el enfoque inicial fue el área lingüística se evidenciaron también progresos en las otras dos áreas. En el aspecto social inicialmente los niños no compartían con los demás, e incluso presentaban altos niveles de irritabilidad cuando una persona intentaba relacionarse con ellos, además, no toleraban sonidos fuertes y tenían miedo a

ingresar solos a cualquier lugar. Estos aspectos cambiaron de manera contundente tras los apoyos y ajustes razonables implementados durante cuatro meses y de manera diaria, lo que favoreció a crear una rutina diferente en ellos.

Otra área que se desarrolla significativamente en las personas con TEA es la motriz, específicamente la motricidad gruesa que incide directamente en los movimientos de brazos, piernas y pies y, lo cual por supuesto impacta en el desarrollo de diversas actividades. Para lograr potenciar este ámbito se aplicaron ejercicios físicos como saltar, gatear y el balanceo, que en conjunto aportaron de forma sustancial a estimular estas zonas.

68

Las dificultades antes mencionadas son inherentes a toda persona con trastorno del espectro autista, aunque se presenten en menor o mayor grado en cada individuo. Este hecho lo reitera Moreno-Núñez (2021), quien en su estudio menciona que una de las características de los niños con TEA son las dificultades para realizar señas, comprender a los demás, mantener una mirada fija hacia una persona y objeto, entre otros. profunda e integral sobre las habilidades y destrezas en estas personas.

Finalmente, un hecho crucial que se evidenció es la incidencia que tienen las actividades y rutinas de anticipación. Los niños autistas tienden a repetir patrones de comportamientos, por lo que al cambiar dicha monotonía se logra establecer una nueva secuencia en donde se desarrollen sus destrezas y habilidades de mejor manera. Así, por ejemplo, con el propósito de lograr potenciar el área social, todas las mañanas se hacía un saludo entre los estudiantes, posteriormente se implementaba el ejercicio lúdico planificado (armar legos, rompecabezas, jugar con plastilina, etc.), y el círculo de rutina se completaba al finalizar la jornada cuando se realizaba la despedida.

## Agradecimientos

Un agradecimiento especial a todas las personas que contribuyeron para que este estudio llegará a concretarse. En primer lugar, a la directora del Centro de desarrollo integral “Chikitines” por autorizar el desarrollo de la investigación en la institución. A los parvularios, padres de familia y niños quienes aportaron significativamente con la información.

## Conflictos de interés

Los autores no manifiestan conflictos de interés. ■

## REFERENCIAS

- ADALID, P. y Navarra, R. (2020). El método TEACCH como herramienta en la intervención educativa de adolescentes de 14 años, con trastorno autista. [The TEACCH method as a tool in the educational intervention of teens 14 years old, with autistic spectrum disorder]. *Revistas de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 1(91). <https://bit.ly/3IrwA76>
- BARNET-López, S., Arbonés-García, M., Pérez-Testor, S. y Guerra-Balic, M. (2017). Construcción de, registro de la observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de Labán. [Development of an observation instrument for recording movement analysis based on laban's theory]. *Pensar en movimiento, Revista de Ciencias en Ejercicio y la Salud*, 15(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v15i2.27334>
- BOBADILLA, S. y Olivera, K. (2018). La expresión oral en los niños y niñas de instituciones de educación inicial estatales de la urbanización José Quiñónez González, Chiclayo [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. <https://bit.ly/36BMHSw>
- CÁRDENAS, K., Moreno, A., Miranda, E. (2020). Lectura compartida de libros en la educación de la primera infancia: la mediación de los maestros en el desarrollo comunicativo de los niños. *Frontiers en Psicología*. Recuperado el 8 de septiembre 2020 de <https://bit.ly/3JtK6bL>
- CHARA, F., Montesinos, L., Contreras, L., Murillo, D. y Ayala, H. (2019). Una breve historia del autismo. [A brief history of autism]. *Journal of Psychological Research & Humanities Revista de Psicología*, 8(2), 125-133 <https://bit.ly/3KXHxFy>
- CIE. (2022). Trastorno del espectro autista. <https://bit.ly/36DR2Vi>
- ESCUDERO Sánchez, C. y Cortés Suárez, L. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. EDITORIAL UTMACH. <https://bit.ly/3N76r0S>
- FLORES, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- GINESTAR, M., Pastor-Cerezuela, G., Tijeras-Iborra, A. y Fernández-Andrés, M. (2019). Efectividad de las historias sociales en la intervención en el trastorno del Espectro autista: una revisión. [Effectiveness of social stories in intervention in autistic spectrum disorder: a review]. *Papeles del Psicólogo*, 40(3), 217-225. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2904>

- GUERRA García, J. (2021). El constructivismo en la Educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revistas Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores*, (2), 1-21. <https://bit.ly/3CZNHfh>
- INSTITUTO Panameño de Habilitación Especial [IPHE]. (31 de agosto de 2020). Qué son los Ajustes Razonables Educativos y cómo se diseñan para los aprendizajes del estudiante con discapacidad. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3tq5kBB>
- INSTITUTO Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. [ITESM]. (26 de abril de 2021). Tipos de investigación cualitativa que debes conocer en 2021. Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3N5rP6N>
- LLORENTE López, E. (2018). Plan de intervención psicopedagógica para mejorar funciones ejecutivas de un alumno de secundaria con Trastorno del Espectro Autista de Alto Funcionamiento [Tesis de maestría, Universidad Internacional de Valencia] <https://bit.ly/351hPdG>
- MEZA, L. y Alfaro, M. (s.f.). Estrategias para mejorar la comunicación en niños con Trastorno del espectro autista desde la casa. Centro Peruano de audición y lenguaje y aprendizaje CEPAL. Recuperado el 17 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3qiecHJ>
- MINISTERIO de Educación. (2006). Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. <https://bit.ly/3iq3DxL>
- MOLINÉ, M. (2019). Lenguaje y comunicación en niños con TEA [Trabajo de titulación, Universidad de la República Uruguay]. <https://bit.ly/3qmNw8H>
- MORÁN, M. (2020). Calidad de vida en niños y jóvenes con Trastorno del Espectro del Autismo y Discapacidad Intelectual [Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo]. <https://bit.ly/3KSk2aC>
- MOSQUERA, I. (11 de julio de 2018). La inclusión en el aula de clase y el valor de la amistad: un tándem ganador. Unir La Universidad de Internet. Recuperado el 17 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3CWHwZg>
- MULERO, F. (2020). Rutinas en niños con Tea: ¿cuáles son sus pros y contras? Autismo. Recuperado el 27 de diciembre del 2020 de <https://bit.ly/3La4oaQ>
- NATIONAL Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIH]. (6 de marzo de 2017) Etapas del desarrollo del habla y el lenguaje. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3qp1WoN>
- NATIONAL Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIH]. (24 de abril de 2020). Trastornos del Espectro Autista: Problemas de comunicación en los niños. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3wme0uT>

- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO]. (s.f.). Inclusión en la Educación. Recuperado el 14 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3ts7Uap>
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud [OMS]. (1 de junio de 2021). Trastornos del Espectro Autista. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/36tOngJ>
- PAREDES Floril, P. (2018). Gestión de talento y desarrollo de competencias de personas con discapacidad. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 6(2), 70-80. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.252>
- REVELO-Rosero, J., Carrillo-Puga, S., Reyes-Cedeño, C. y Andrade- Erazo, C. (2020). Investigación y acción participativa: una herramienta metodológica para la comprensión y transformación de la práctica universitaria. *Revista Cátedra* <https://doi.org/10.29166/catedra.v3i3.2187>
- ROJAS, J. (s.f.). Investigación - Acción - Participativa. Recuperado el 18 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3impeXR>
- ROMERO, J. (1 marzo de 2021). Cómo detectar un Trastorno del Espectro del Autismo? Signos, grados y tratamiento. *Criar con Sentido Común*. Recuperado el 17 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3iwwqYxL>
- SALADINO, M., Marín, D y San Martín, A. (2019). Aprendizaje mediado por tecnología en alumnado con TEA. Una revisión bibliográfica. [Technology-mediated learning in students with ASD. A bibliographical review]. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v19i1.11858>
- SALAS Ocampo, D. (20 de agosto de 2019). Investigación- acción. *Investigalia*. Recuperado el 15 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3qnWLoZ>
- SÁNCHEZ, A. (2021). Método TEACCH tratamiento de niños con autismo. *Educapeques*. Recuperado el 17 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/36z3l5g>
- UNIVERSIDAD Internacional de la Rioja [UNIR]. (19 de junio de 2020). Estimulación temprana: qué es y cuáles son sus ventajas. Recuperado el 17 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/3L4xQz0>
- UNIVERSIDAD Internacional de la Rioja [UNIR]. (29 de diciembre de 2021). ¿Qué es la tríada de Wing y qué tiene que ver con el autismo? Recuperado el 17 de marzo de 2022 de <https://bit.ly/37H6ksJ>
- VALDEZ-Maguiña, G. y Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- VAZQUEZ-Vazquez, T., García-Herrera, D; Ochoa-Encalada, S. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista TEA. [Didactic strategies to work

with children with Autism Spectrum Disorder (ASD)]. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5(1), 589-612. <https://bit.ly/3tBbzmX>

YÁÑEZ, C., Marina, P., Elgueta, C., Macarena, B., Crockett, M., Troncoso, L., López, C. y Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. [Prevalence estimation of Autism Spectrum disorders in Chilean urban population]. *Andes Pediátrica*, 92 (4), 519-525. <http://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>





**Historial editorial**

Recepción: 6 de septiembre de 2022

Revisión: 18 de septiembre de 2022

Aceptación: 5 de noviembre de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

# Uso didáctico de los medios icónicos

## *Didactic use of iconic media*

# Uso didático de mídias icônicas

Ivonne Esparza Morales / Angélica Vences Esparza

Javier Tarango

*Universidad Autónoma de Nuevo León / Universidad Autónoma de Nuevo León*

*Universidad Autónoma de Chihuahua*

*iemorales@uach.mx / angelica.vences@uanl.mx*

*jatarango@uach.mx*

## RESUMEN

El acelerado crecimiento de las tecnologías de la información y comunicación, trae consigo la aparición de una nueva alfabetización visual universal, pues, la presencia de la imagen en todas sus formas, se ha vuelto cotidiana, lo que crea una sentida necesidad educativa, ya que, esta expansión visual da paso a una nueva cultura de la imagen, en donde se vuelve imperante pensar en términos de la imagen, considerando sus características y particularidades, dando paso a la creación de ideas y pensamientos. El auge de educar en y con la imagen busca que, por medio de representaciones visuales, los estudiantes sean capaces de descifrar mensajes, transmitirlos y desarrollar su pensamiento crítico mediante una nueva alfabetización denominada alfabetización visual.

*Palabras clave:* Alfabetización visual, imagen, texto icónico, aprendizaje

**ABSTRACT**

The accelerated growth of information and communication technologies brings with it the appearance of a new universal visual literacy, since the presence of the image in all its forms has become daily, which creates a heartfelt educational need, since, this visual expansion gives way to a new culture of the image, where it becomes imperative to think in terms of the image, considering its characteristics and particularities, giving way to the creation of ideas and thoughts. The rise of educating in and with the image seeks that, through visual representations, students are able to decipher messages, transmit them and develop their critical thinking through a new literacy called visual literacy.

*Keywords:* Visual literacy, image, iconic text, learning

**RESUMO**

O crescimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação traz consigo o surgimento de uma nova alfabetização visual universal, uma vez que a presença da imagem em todas as suas formas tornou-se cotidiana, o que gera uma necessidade educativa sentida, pois, essa expansão visual dá lugar a uma nova cultura da imagem, onde se torna imperativo pensar em função da imagem, considerando as suas características e particularidades, dando lugar à criação de ideias e pensamentos. A ascensão de educar na e com a imagem busca que, por meio das representações visuais, os alunos sejam capazes de decifrar mensagens, transmiti-las e desenvolver seu pensamento crítico por meio de um novo letramento denominado alfabetização visual.

*Palavras-chave:* Literacia visual, imagem, texto icônico, aprendizagem

## LECTURA DEL SIGLO XXI

Al hablar de la lectura y sus procesos, existe una tendencia automática a pensar exclusivamente en la interpretación de textos escritos. Incluso Barragán y Gómez (2012) mencionan que para algunos autores de renombre como Ong (2000), no resulta posible considerar hablar de la lectura más allá de los sistemas ideográficos, silábicos o alfabéticos tradicionales, por otra parte Ferreiro (2011) asegura que nos encontramos ante una revolución en las prácticas de lectura y escritura, pero ante esta revolución resulta inminente formar lectores críticos, que duden de la veracidad de lo visivo, sin importar el formato en el que se presente: impreso en papel, en una pantalla, incluso en texto o imagen.

De acuerdo con la Real Academia Española (2018), en una de sus acepciones, el acto de leer es definido como “comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica”. Esta definición, permite comprender la evolución de la lectura, la cual, va más allá de la decodificación y comprensión del texto escrito. La consideración y el empleo de componentes visuales básicos como medios para el conocimiento y la comprensión de los medios audiovisuales, es lo que Dondis (2020), considera un método excelente para garantizar el éxito de la expresión.

La comprensión y la interpretación de textos fundamentados básicamente en signos visuales, concebidos como verdaderos ejercicios de lectura, son opciones perfectamente loables, pues, implican procesos cognoscitivos tan complejos como los requeridos en la lectura del texto alfabético.

En el pasado no habría resultado posible considerar a la imagen como parte significativa dentro del proceso de comunicación, en la actualidad, gracias a los mass medias la imagen forma parte importante en los procesos de comunicación, el repunte de los medios de comunicación y el uso excesivo de las redes sociales, le ha dado la importancia que merece, pues la imagen, ha estado presente en la vida de todo individuo desde su infancia.

Siguiendo con lo anterior, la semiótica y la semiología, según Durán (2002), han tomado el verbo leer y lo han ampliado, aplicándolo a la comunicación, es decir, desde esta perspectiva, hay lectura cuando se establece comunicación, ya que el empleo de nuevos lenguajes da lugar al conocimiento, el cual implica el desarrollo de habilidades cognoscitivas y lingüísticas para el logro del aprendizaje.

El texto iconográfico, tiene una participación activa significativa, por lo tanto debe reconocerse como un texto de amplia difusión en el entorno actual, con una importante repercusión en los procesos cognitivos y sociales, el cual posee una gramática particular, demanda

el estudio de los elementos que conforman el lenguaje visual "dentro de cada situación signo, vinculando íntimamente el vehículo significante y el significado, pero también éstos con el objeto de que se está tratando y con los individuos que se comunican" (Costa, 1971, p. 52), de manera que el lector sea capaz de reconocer la estructura interna de la imagen y el uso ideológico de esta en el contexto de la situación comunicativa en la cual se inserta el mensaje, y se dé la culminación del proceso con la asociación de la imagen a un enunciado lingüístico.

Debido a que las imágenes están presentes en la vida diaria de los estudiantes, se busca crear conciencia sobre la importancia de ampliar el referente icónico en los espacios académicos, no limitarlo al referente técnico y menos aún a encontrarlo solo en textos didácticos, con ello es posible considerar en términos de Nazareno (1979, p. 152), la imagen hecha "a propósito para instruir". En este sentido, es posible recurrir a la imagen no didáctica, por ejemplo, las imágenes elaboradas con fines publicitarios, culturales, informativos, entre otros, ya que como se mencionó anteriormente, en el desarrollo de la alfabetización icónica es importante reconocer contextos verdaderos de comunicación, cuya implicación lleva a la inclusión de imágenes no didácticas como objeto de reconocimiento y trabajo en aula.

Según Camba (2008), los procesos de enseñanza aprendizaje que tomen en consideración la comprensión lectora del texto icónico, deben fundamentarse en un inicio, en reconstruir y analizar los aspectos sintáctico y semántico del texto, esto comprende el análisis sobre la construcción de la materia de la imagen, correspondiendo esto a la identificación y reconocimiento tanto de los puntos básicos que conforman la imagen, como de los elementos diferenciales de la expresión. Se debe desarrollar la capacidad de reconocimiento de la relación entre los elementos que integran a la imagen, esto brinda información más clara respecto al significado del texto. Se pretende, que el lector sea capaz de distinguir qué elementos son más sobresalientes que otros en la construcción del sentido de la imagen; para ello deberán considerarse elementos como: marcas sintácticas y gráficas, volumen, densidades, ángulos y movimientos (en caso de la imagen cinematográfica), viñetas y balones de diálogo.

Finalmente, el reconocimiento y análisis sintagmático de la imagen, que implica el análisis de elementos como: las proporciones espaciales, diversos tipos de perspectiva espacial, niveles expresivos de personajes o actores por separado, a través de los cuales se pretende comprender los elementos de la imagen que pueden resultar significativos, un ejemplo de esto, serían los sistemas gestuales que enmarcan las características de un determinado personaje.

## DIDÁCTICA DE LA IMAGEN

Fundamentados en la didáctica de la imagen, es posible determinar que el análisis que plantea de la imagen es interpretativo y muestra una marcada relación entre significantes y significados (semántica) y la disposición y relación de los significantes entre sí (sintaxis), lo cual en palabras Camba (2008), “posibilita el tránsito entre los niveles literales hacia el inferencial en la interpretación de la imagen, en reconocimiento de la gramática particular de este tipo de texto, es decir, en promoción de una lectura endógena y parafrástica del texto”(p. 86). Resulta importante mencionar, que los estudiantes deben ser capaces de realizar inferencias con base a las imágenes que se les presentan, sin embargo, se busca desarrollar en ellos un pensamiento crítico respecto al texto icónico que han leído.

Para Valiente (2016), la comprensión de la lectura icónica, es concebida como un proceso mediante el cual, el lector emplea las claves que el autor de las obras visuales proporciona en función de su propio conocimiento o experiencia previa, con la intención de inferir el significado que se pretende comunicar. Por lo que, a modo de metodología, propone tres niveles que garanticen la comprensión lectora del estudiante; el nivel inteligente o literal, a través del cual, el lector es capaz de reconocer el significado explícito del texto icónico ya que se enfrenta a la información literal de este, el segundo nivel es el inferencial, el cual es alcanzado por el lector cuando es capaz de establecer relaciones y asociaciones entre los significados, finalmente el nivel crítico-intertextual, se presenta cuando el lector desarrolla la habilidad de relacionar argumentos a partir de diferentes saberes.

La comprensión del texto icónico no está limitada a un acto automático de descifrado de códigos o signos gráficos, es un proceso que implica el razonamiento que lleve al lector a la interpretación del código que se lee, partiendo en todo momento de la información que lector posee.

Para la comprensión del texto icónico, se debe considerar, la intensionalidad del autor de la imagen, ya que en su mayoría, se busca representar una realidad, creando una representación bisual que simboliza o constituye un conocimiento. Prendes (1995), considera que los elementos de la imagen (signos), son multisignificantes, por lo que el emisor, serpa quien buscará controlar las variables que intervienen en el proceso de codificación del mensaje, para una correcta interpretación.

En la misma línea Barragán y Gómez (2012), aseguran que para lograr lo anterior, es necesario considerar la practicidad del texto, es decir, las relaciones entre significantes y usuarios, a través de un ejer-

cicio de correlación entre las referencias que componen la imagen y que requieren la consulta complementaria y el texto, pasando de la comprensión del mensaje denotativo a la comprensión connotativa de la imagen, para el posicionamiento crítico y propositivo del lector.

Una de las estrategias didácticas para la dinamización de los movimientos interpretativos antes descritos, está constituida por la interrogación de los textos (Jolibert, 1998); estrategia que ha ganado seguidores entre los teóricos actuales, la cual es iniciada por el profesor con la intención de dinamizar la comprensión e interpretación del texto, volviéndose a largo plazo una actitud explorativa que busca la indagación, y que además necesita ser promovida entre los alumnos con el objetivo de desarrollar en ellos autonomía en el ejercicio de sus procesos de interpretación.

80

El fundamento de la propuesta consiste en que constantemente el lector se haga cuestionamientos sobre el texto, lo que implica un cambio en la condición del docente ya que debe estar en condiciones de promover el reconocimiento, de que el ejercicio lector no está limitado al dominio de la información literal que transmite el texto, sino que se debe reconocer que dentro de la lectura hay niveles diversos de significados e interpretaciones connotativas, dando lugar a la existencia de aspectos como la intencionalidad y posturas ideológicas del autor que penetran el texto y demandan una actitud activa que inevitablemente conlleve al cuestionamiento y la relectura para la comprensión, además de recurrir a la promoción consciente de la intertextualidad para la interpretación.

Como se puede observar, al hacer referencia a la dinamización de los movimientos interpretativos y a la interrogación de textos para la promoción de la comprensión e interpretación de textos iconográficos no solo redundaría en procesos lectores, sino también en procesos de producción de textos iconográficos, por lo tanto, al requerirse que en la misma actividad lectora se desarticule la gramática de dicho texto, se crea la posibilidad de generar criterios producción de la imagen iconográfica.

Insuasty Portilla (2013), afirma que la alfabetización visual es la capacidad de encontrar sentido en las imágenes, el grupo de competencias de la visión humana que se pueden desarrollar por el sentido de la vista y al mismo tiempo integran otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el aprendizaje humano normal. La alfabetización visual puede ser definida como un grupo de destrezas las cuales habilitan a un individuo para entender y utilizar elementos visuales para comunicarse intencionalmente con otros.

Los estímulos visuales o bien el texto icónico dentro de la pedagogía, permiten captar la atención de los niños con facilidad, debido a que se caracteriza por ser una representación de los objetos a través de las imágenes cuyo contenido predominante es de carácter simbólico.

Se denomina texto icónico al sistema gráfico, escrito y visual, que tiene como objetivo hacer una representación visual a través de las imágenes fundamentadas en estructuras de la visión en las que se involucran aspectos culturales y/o históricos. Este texto involucra que el lector profundice en la imagen y en una interpretación y actualización de la información proporcionada, considerando habilidades adquiridas por medio de la experiencia, formando una realidad que dentro del ámbito visual comprenda elementos como colores, formas, texturas, entre otras. Desde esta perspectiva, es posible decir que; “no existe práctica interpretativa icónica que no sea, de alguna forma, una manera de coproducir su significación y su sentido, dando a los signos icónicos una riqueza y representatividad única en su género” (Lizarraso, 2004, p. 15).

81

Las imágenes tienen funcionalidades múltiples en el ámbito de la enseñanza. El ejercicio de observar una imagen posibilita al lector a interpretar desde una visión propia o bien desde una visión global. Ver no implica pasividad, por el contrario, es una acción. Si la visión del ser humano se fundamenta en principios biológicos y naturales, es posible decir que la mirada siempre es histórica.

Desde el momento en que la percepción se concibe como un proceso activo en el que se implica la globalidad de la persona, no puede dejarse de lado la relación existente entre las estructuras cognoscitivas planteadas por el sujeto y el marco en que éstas se ejercen. Porque en todo acto perceptivo se involucra el sujeto perceptor en tanto que animal histórico y cultural. Presente y pasado, futuro como proyecto, deseos e intenciones inconscientes, todo viene a configurar el ‘plan perceptivo’. Pero esas proyecciones y expectativas, esa herencia con la que se trabaja, se generan en un entorno cultural que plantea una serie de problemas que deberán ser resueltos. La teoría de la percepción se enfrenta así al problema de los condicionamientos culturales (Zunzunegui, 1992, p. 43).

El análisis de los rasgos y características de la comprensión del texto icónico en las generaciones nacidas en la era digital, es fundamental, dentro de las estrategias pedagógicas que buscan mejorar la comprensión del mundo desde la niñez.

Los materiales audiovisuales resultan ser más atractivos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, si son llevados de forma adecuada, es posible que fortalezcan los vínculos entre la

escuela y la vida fuera de la escuela a través de la vinculación de la cultura visual de los estudiantes con los materiales escolares.

Entre los textos icónicos más relevantes, se destacan herramientas empleadas dentro del aula: el libro álbum, videos, caricaturas, comics, historietas, anuncios publicitarios y algunos elementos que circulan en los mass media. La variedad de herramientas pedagógicas resulta de gran utilidad, ya que deberán ser imprescindibles dentro del salón de clase, pues su empleo genera y promueve desde la infancia, el desarrollo de la sensibilidad, fortaleciendo las competencias que permiten la comprensión lectora en los niños.

82

Para poder introducir una metodología innovadora; esto es, estrategias de enseñanza aprendizaje, es necesario centrar la atención en los estudiantes y profesores, buscando a través de un aprendizaje integrado de lengua y de contenido, promover una cultura sensible al uso de materiales visuales. Al concentrarse los educandos en cuestiones tales como la coincidencia entre texto e imagen según el propósito del autor, es posible mostrarles que la escritura es sobre todo la comunicación con un lector que espera que el texto sea accesible, fácil de recordar, conciso y claro.

Siguiendo esta línea, Encabo y Jerez (2013) proponen las siguientes estrategias de enseñanza aprendizaje con el objetivo de alfabetizar visualmente a los estudiantes:

- Integrar la alfabetización con otras áreas curriculares como la ciencia y la tecnología, la sociedad humana, el desarrollo personal y otras áreas clave de aprendizaje.

- Motivar a los alumnos considerados como no-escritores y no lectores.

- Desarrollar la iniciativa y la independencia del aprendizaje, especialmente en las áreas de investigación y escritura.

- Dar apoyo y confianza a los estudiantes cuyo punto fuerte está en la percepción visual, o que se comunican bien realizando dibujos, mapas de conceptos o seleccionando el contenido mediante el diseño gráfico.

- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico como la selección y la combinación de estrategias para resolver problemas y aportar nuevas soluciones a las tareas de escritura.

- Combinar alfabetizaciones verbales y visuales para hacer que un texto quede más integrado.

Los autores tienen plena convicción de la importancia de un cambio de mentalidad de quienes realizan los programas académicos, así como de quienes los ejecutan, ya que es necesario ampliar los conocimientos y experiencias en las áreas de la alfabetización visual,

promoviendo una educación intercultural, ya que en un mundo en donde cada vez cobra más fuerza la frase una imagen vale más que mil palabras, es urgente formar seres pensantes que cuestionen la información recibida a través de la vista y que cuenten con los conocimientos necesarios para poder discriminar la información falsa de la verdadera, es urgente que se tenga una visión general del mundo, para poder comprender el significado de lo que se ve en una imagen y dejar de ser espectadores pasivos de las imágenes.

Para considerar a la alfabetización visual como completa, el individuo deberá ser capaz de leer y producir mensajes visuales y en general todo tipo de mensajes, de manera consciente y reflexiva. Por supuesto esta intención didáctica sobre la composición de textos icónicos debe explicitarse en el proceso de enseñanza, en tanto es un principio fundamental de las nuevas didácticas que las personas se desempeñan mejor cuando saben cuál es la meta y ven modelos. Es de considerar entonces que una propuesta didáctica en lectura de la imagen desemboque en espacios de producción preferiblemente colectiva, considerando las bondades de este tipo de didácticas.

Finalmente, se puede afirmar que cualquier participación abordada desde la pedagogía y la didáctica en el campo de la imagen y los signos visuales, que han sido poco estudiados, no cuenta con la posibilidad de arrojar resultados positivos para el desarrollo de habilidades intelectuales complejas, si los actores involucrados en el proceso educativo no dejan de ser consumidores acríticos de imágenes o usuarios poco reflexivos de los fenómenos visuales a ser productores de estos lenguajes. Con esto se ratifica el principio didáctico que menciona que nadie puede enseñar aquello que no sabe hacer, reforzando la idea general de son bajas las probabilidades de que un lector asuma posiciones críticas cuando ignora los mecanismos esenciales que posibilitan la producción de sentido en un sistema de significación particular. ■

REFERENCIAS

- 84 BARRAGÁN Gómez, R., & Gómez Moreno, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *íkala Revista de lenguaje y cultura*, 81-94.
- CAMBA, M. E. (2008). La importancia de la lectrua de imagenes, Las imágenes, recurso invaluable para incorporar a la tarea áulica. Asociación argentina de lectura, 84-88. Obtenido de Asociación Argentina de Lectura: [http://aal.idoneos.com/revista/ano\\_10\\_nro.\\_10/lectura\\_de\\_imagenes/](http://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro._10/lectura_de_imagenes/)
- COSTA, J. (1971). *La imagen y el impacto psico-visual*. Barcelona: Zeus.
- DONDIS, D. (2020). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DURÁN, T. (2002). *Leer antes de leer*. España : Anaya.
- FERREIRA, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, 423-438.
- JOLIBERTE, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Dolmen Estudio.
- LIZARAZO, D. (2004). *Iconos, figuraciones, sueños: Hermenéutica de las imágenes*. México: Siglo XXI.
- NAZARENO Taddei, J. L. (1979). *Educación con la imagen: panorama metodológico de educación a la imagen y con la imagen*. Madrid: Marava.
- ONG, W. (2000). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- REAL Academia Española. (2022 de 04 de 26). Real Academia Española. Obtenido de Asociación de academias de la lengua española : <https://dle.rae.es/leer>
- VALIENTE Fandiño, L. M. (2016). Leer Imágenes para Leer El Mundo, la Lectura Icónica desde una Estrategia Pedagógica Basada en Expresiones Artísticas en el Jardín Infantil Corporunza. Obtenido de Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Biblioteca UDFJC: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3721?show=full>
- ZUNZUNEGUI, S. (1992). *Pensar la imagen*. Madrid. Madrid: Cátedra.





LOS PARÁMETROS SOCIALES DEL CAPITALISMO ACADÉMICO:  
ALGUNOS CUESTIONAMIENTOS

**Historial editorial**

Recepción: 12 de abril de 2022

Revisión: 26 de abril de 2022

Aceptación: 24 de junio de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

# Los parámetros sociales del capitalismo académico: algunos cuestionamientos

*The social parameters of academic  
capitalism: some questions*

# Os parâmetros sociais do capitalismo acadêmico: algumas questões

Ernesto Ramírez Vicente

*Universidad Autónoma de Tlaxcala  
ramirez.ernesto18m@yahoo.com.mx*

## RESUMEN

La ingeniería moral del capitalismo permea no solo las estructuras socioeconómicas protagónicas de la llamada postmodernidad, sino que impacta también en los modelos educativos globales bajo una serie de consignas que construyen, paralelamente, una ingeniería moral educativa. Las nociones de estandarización, evaluación, calidad, innovación, eficiencia o certificación se han consolidado como banderas pedagógicas de los currículums educativos y amenazan, desde hace al menos dos décadas, con perpetuarse de forma hegemónica en las políticas y discursos sobre educación en todo el mundo. Este artículo reflexiona sobre las causas y consecuencias diversas de un proyecto de dominación laboral y política en las relaciones sociales de la educación impulsado por una concepción neoliberal domesticante y burocrática disfrazada de civilización progresista y democrática.

*Palabras clave:* Educación, Capitalismo, Evaluación, Certificación, Estandarización

## ABSTRACT

The moral engineering of capitalism permeates not only the leading socioeconomic structures of the so-called postmodernity, but also impacts global educational models under a series of slogans that build, in parallel, an educational moral engineering. The notions of standardization, evaluation, quality, innovation, efficiency or certification have been consolidated as pedagogical flags of educational curricula and have threatened, for at least two decades, to perpetuate themselves hegemonically in policies and discourses on education throughout the world. This article reflects on the various causes and consequences of a project of labor and political domination in the social relations of education driven by a domesticating and bureaucratic neoliberal conception disguised as a progressive and democratic civilization.

88 *Keywords:* Education, capitalism, assessment, certification, standardization

## RESUMO

A engenharia moral do capitalismo permeia não apenas as estruturas socioeconômicas dirigentes da chamada pós-modernidade, mas também impacta os modelos educacionais globais sob uma série de slogans que constroem, paralelamente, uma engenharia moral educacional. As noções de padronização, avaliação, qualidade, inovação, eficiência ou certificação se consolidaram como bandeiras pedagógicas dos currículos educacionais e ameaçaram, por pelo menos duas décadas, perpetuar-se hegemonicamente nas políticas e discursos sobre educação em todo o mundo. Este artigo reflete sobre as diversas causas e consequências de um projeto de dominação trabalhista e política nas relações sociais da educação impulsionado por uma concepção neoliberal domesticadora e burocrática disfarçada de civilização progressista e democrática.

*Palavras-chave:* Educação, capitalismo, avaliação, certificação, padronização

## INTRODUCCIÓN

Cuando se propone una categoría como la ingeniería moral del neoliberalismo se habla, en sentido amplio, de la construcción histórica y social de los fundamentos ideológicos que constituyen al neoliberalismo no solo como doctrina económica específica de la relación entre las esferas pública y privada de la política, sino como un proyecto de clase “civilizatorio” y utópico propio del capitalismo moderno de la nueva derecha que acompaña al proceso globalizador. Dicho proyecto contiene una moral concreta, la necro-política, así como una interpretación dogmática de la realidad social que busca imponer un sentido común hegemónico favorable a sus intereses que contiene, en esencia una serie de valores culturales, a saber: el individualismo, el utilitarismo, la desigualdad, el darwinismo social, la precariedad, el fetichismo, el racismo, la exclusión y la privatización y mercantilización de todas las facetas de la vida.

Una de las cuestiones más polémicas y sensibles de un modelo educativo y de la educación formal en general, que aún no se ha resuelto, es el sentido de la educación misma. ¿Para qué se educa? No resulta sencillo ofrecer una sola respuesta, porque es múltiple, y su complejidad obliga a la imposibilidad de ser reduccionista al respecto. No obstante, la ingeniería moral del capitalismo insiste de manera clara en circunscribir y delimitar la educación bajo los parámetros propios del sentido común de su filosofía básica de bloque histórico, pero ahora revestidos de conceptos muy a la moda que amenazan con ser hegemónicos en esta postmodernidad capitalista: estandarización, evaluación, calidad educativa, innovación, eficiencia, certificación. Estas consignas, interrelacionadas desde la “gubernamentalidad” neoliberal y consideradas desde el poder como pedagógicas, en el fondo, son políticas, y muy bien podrían llamarse “los nuevos jinetes del apocalipsis cultural” que, desde mi punto de vista, genera la cosmovisión estadística e instrumental de las archi-privilegiadas desde hace décadas “competencias educativas”.

Dichos parámetros, de clara naturaleza tecnocrática, amenazan día a día con ahogar en las aguas de la subalternidad no sólo a los alumnos, sino, a todo el ecosistema escolar y académico, y van más allá del nivel de educación media superior, ya que alcanzan de manera dramática a las instancias y niveles más especializados del sistema educativo formal: lo saben bien los universitarios, docentes, directivos e investigadores que soportan y toleran como pueden en las licenciaturas, maestrías y doctorados las exigencias cada vez más cotidianas y “domesticantes” de la ominosa eficiencia terminal del capitalismo cognitivo.

La arquitectura pedagógica de las competencias, desde la educación básica y después en el bachillerato, no esconde, más bien al contrario, fomenta y refuerza una educación en lo que lo prioritario en la formación del alumno conduzca a la concepción de la educación como un camino utilitarista, en teoría simplemente práctico, que se funde con la perversa idea curricular disfrazada actualmente de “educación para la vida”. Se confunde el ser con el seré en relación a la vieja aspiración liberal de formar en la escuela pensando en el futuro laboral de los educandos, cuando la universidad tristemente está dejando de fungir ya como garante de un “profesionismo” asalariado dignamente. Esta falta de horizonte laboral real es una de las diversas razones por las que el alumno se siente frustrado en muchas ocasiones en la escuela- y fuera de ella- y reaviva la cuestión del histórico e inevitable karma del “fracaso escolar” que tanto incomoda al aparato burocrático y estadístico educativo formal como habitualmente a los padres de familia supuestamente comprometidos con la educación y el futuro profesional de sus hijos.

#### **ESTANDARIZACIÓN EDUCATIVA. ¿CALIDAD POR DECRETO?**

En general, no es un misterio que la estandarización educativa en el escenario occidental- y desde primaria a la universidad- se ha venido aplicando desde finales de los 70 del siglo pasado- en gran medida, porque hubo una importante influencia de los autoritarios modelos chinos y soviéticos- entonces vigentes- que a los ojos del capitalismo fueron preocupantemente exitosos en términos de eficiencia terminal.

Para Carrera y Luque (2016: 35) los orígenes más específicos- que impactan hoy- de esta política para la educación se sitúan, una vez más, durante la década de los 90 -ya derrumbada la contraparte socialista- en Estados Unidos, cuando se formuló la ley Meta 2000 bajo la presidencia de Bill Clinton. El modelo curricular por competencias no deja de ser producto de estas políticas públicas de carácter tecnocrático que se estaban aplicando en las economías occidentales y las que se incorporaban al orbe capitalista postguerra fría.

La estandarización –también llamada normalización- es un proceso de búsqueda de patrones de equilibrio y unificación de las características de un producto o servicio con el fin de establecer normas de asimilación a un modelo a seguir para la fabricación en serie. Aunque esto pueda parecer una idea ya trasnochada para pensarla en el ámbito educativo, sin embargo, no es así. Basta con observar la fiebre burocrática de las pruebas estandarizadas para los alumnos, para los profesores, para los directivos, etc. que adquieren cada vez más presencia en las instituciones académicas.

Foucault comenzó su análisis de las implicaciones del sistema de poder en su estudio de las cárceles, tomó ese modelo de disciplina social y lo amplió a todo el espectro de los estudios sociales. Por diferentes motivaciones, puso énfasis en la relación entre poder y saber. Si “saber es poder”... ¿cómo actúa el saber para articular el poder? Un grupo de poder establece qué es la verdad. Pero si no existe la verdad absoluta... se pregunta ¿qué significa saber? El saber es lo que un grupo de gente comparte y decide que es la verdad; lo correcto y lo incorrecto; la bondad y la maldad; lo normal y lo patológico; a través de esta verdad, el poder disciplinario controla la voluntad y el pensamiento a través de un proceso que hemos definido más arriba como normalización. Normalizar implica numerar y clasificar a los individuos para que cumplan su rol dentro del cuerpo social. ¿Cómo se normaliza un cuerpo social? Por medio del lenguaje, a través del cual los saberes y discursos que nos parecen naturales o evidentes sin embargo son fruto de determinadas condiciones, vinculado también con la idea de doxa de Bourdieu. La normalización del saber en específico- en áreas discursivas o asignaturas- en muchas ocasiones se dirige a establecer y normalizar unas determinadas prácticas y relaciones de poder.

91

La vieja pretensión de convertir la escuela en una fábrica de mano de obra homogeneizada y certificada sigue siendo una realidad, más preocupante aún si consideramos que el capitalismo financiero no promueve ya la vinculación de formación académica con salarios más o menos dignos en la vida laboral. Hoy en día, la titulación escolar no es garantía laboral ni social de nada, como se supone que lo era antaño. La tendencia resultante actual global, desde hace por lo menos más de dos décadas, es la conocida “sobre-cualificación” que impide el acceso a puestos y/o la “precarización” de las condiciones de la mano de obra cualificada que consigue un empleo después de los estudios.

En el marco de la estandarización educativa, debemos aclarar que hasta ahora son tres los exámenes estandarizados a gran escala que se llevan a cabo en México con una finalidad evaluativa ya sea muestral o censal; uno de carácter internacional: PISA -Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes- que se aplica con una frecuencia trianual y está diseñado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); su población-objetivo está constituida por jóvenes de 15 a 16 años (en su mayoría, los egresados de tercer grado de secundaria), con una cobertura muestral; se lleva a cabo en México desde el año 2000.

Los otros dos exámenes enfocados a una evaluación poblacional a gran escala son nacionales. Se trata de EXCALE, diseñado y aplicado por el Instituto Nacional para la Evaluación (INEE) en el año 2003, que se realiza cada cuatro años, con una cobertura muestral (al igual

que la de PISA) y ENLACE<sup>1</sup>, a cargo de la SEP, que se aplica anualmente con cobertura de carácter censal<sup>2</sup>. Sin duda, habría que añadir para el caso de bachillerato una prueba que se ha convertido en otro importante elemento para clasificar y medir ciertos conocimientos y filtrar el ingreso a instituciones educativas públicas y privadas: el conocido como College Board<sup>3</sup>.

Una de las características más relevantes de estas pruebas es que sus resultados son utilizados de forma política, es decir, condicionan en gran medida la toma de decisiones posteriores de los organismos multilaterales –OCDE, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, entre otros– que regulan la educación pública y privada, bajo intereses y objetivos no consensuados por la comunidad académica.

Finalmente, estos exámenes son herramientas que justifican diseñar o des-diseñar una determinada política educativa. Si nos fijamos con atención, el reformismo crónico desde arriba no se plantea una reforma estructural del sistema educativo desde su raíz. Se trata de un reformismo que no reforma la educación, sino más bien sus aspectos burocráticos o a lo mucho, curriculares. Esta actitud es sospechosamente política o si se quiere, lampedusiana y lamentablemente es co-

92

---

1. La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País. En Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas. Por quinta ocasión se evaluó una tercera asignatura (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, en 2012 Ciencias y en 2013 nuevamente Formación cívica y ética). En Educación Media Superior: a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para evaluar las competencias disciplinares básicas de los Campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. El propósito de ENLACE es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados. [http://www.enlace.sep.gob.mx/que\\_es\\_enlace/](http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/)  
2. <http://blog.nkastt.com/2012/10/origen-y-objetivos-de-la-prueba-enlace.html>

3. El *College Board* establecido en 1900 y con sede en Nueva York, es una organización sin ánimo de lucro que elabora pruebas y cuyo ámbito de actuación abarca los Estados Unidos. Administra el "Advanced Placement Program," el "PSAT/NMSQT," y el "SAT". Hoy, comprende 5.400 escuelas, universidades y otras instituciones educativas. Incluye las grandes universidades de Estados Unidos, incluido Puerto Rico, así como toda América Latina. Este examen o Prueba de Aptitud Académica sirve a las instituciones educativas para poder seleccionar a los alumnos que hayan obtenido los mejores resultados en dicha prueba. Las principales partes incluidas en la prueba para bachillerato son Español, Inglés, Matemáticas y Habilidad Cognitiva. Actualmente buena parte de la comunidad tanto estudiantil como docente se cuestiona porque una empresa realiza la evaluación a los jóvenes mexicanos aspirantes a la preparatoria o a la Universidad si esta se especializa en el modelo estadounidense.

mún que los beneficiarios últimos de las reformas no sean los alumnos o los profesores, sino actores sociales y organizaciones corporativas que ni siquiera pertenecen directamente al mundo escolar o académico, esto es: empresas, bancos, sindicatos, iglesias o incluso, partidos políticos que “electoralizan” los procesos. Todos ellos, en no pocas ocasiones, se lucran de una forma u otra con las reformas. Y lo que es más grave aún: se pretende hacer creer a la sociedad que una reforma de la normatividad o de los contenidos garantiza por sí misma la calidad de la educación. Además, por si fuera poco, los instrumentos de medición que utiliza el programa PISA para evaluar variables no cognitivas, tales como las prácticas de enseñanza de los docentes, no tienen el rigor técnico suficiente que aseguren la validez y confiabilidad de los resultados que producen. A los alumnos, según los resultados obtenidos en las pruebas, se les encasillará en un estándar de éxito o en otro.

¿Pero... estos estándares de conocimiento son estándares de sabiduría real? En absoluto. Las preguntas o ítems de las pruebas son absolutamente arbitrarios, en no pocas ocasiones capciosos, y por ello mismo, totalmente cuestionables. Pareciera que si cumples con los estándares prescritos para las materias de Matemáticas y Lengua Española, ya eres la persona idónea para el mundo que dicen que eres. ¿Dónde queda entonces aquí la formación humana integral de la que tanto se presume en el modelo educativo? ¿Dónde queda la autonomía de la que presumen las instituciones educativas? Y lo que es más preocupante: ¿la soberanía educativa nacional?

La obsesión burocrática por la evaluación no solo impacta al alumnado. Los profesores-investigadores del nivel superior están más que nunca en el ojo del huracán. Para el caso de México, un ejemplo claro en términos de autoritarismo educativo es la filosofía de la precarización laboral del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), según la cual las expectativas profesionales de los científicos están determinadas por la presión de tener que publicar artículos y libros como en una cadena en serie- sin saber si tendrán un impacto académico real- además de tener que asesorar tesis de alumnos -que no necesariamente comulgan con los criterios que trabaja el investigador-, impartir clases e innovar constantemente a través de la creación de líneas de generación de conocimientos cuando ni siquiera tienen una estabilidad salarial garantizada. ¿Hay un chantaje más político que este? ¿Cómo impacta esta situación y estas políticas opresivas a la calidad de la educación y del conocimiento científico?

Es solamente otra de las modalidades políticas del asalto neoliberal a la gestión interna de los Estados soberanos, que se convierten en subsidiarios/subalternos de las decisiones de los organismos finan-

cieros internacionales y además, pasan de regular las políticas a complementar los intereses del capitalismo privatizador, convirtiéndose en cómplices de las consecuencias culturales, pedagógicas y/o sociales posteriores. Este fenómeno -dicho sea de paso- se puede extrapolar a las problemáticas tradicionales de políticas públicas de rubros como inversión social, actividades económicas, infraestructuras, salud, justicia, seguridad, etc. Aquí lo verdaderamente educativo es subalternizado, en primera instancia por los criterios de productividad sistémica, y por la imposición “democrática” de obediencia hacia los parámetros neoliberales de todos los actores educativos implicados, después. En definitiva, la estandarización educativa es una forma más de dominación política.

Para Pablo Gentili, secretario general de CLACSO en 2017, “la OCDE no es que sea tan mala, pero imbeciliza el concepto de conocimiento en una sociedad, que, a su vez, imbeciliza lo que dice la OCDE. Cuando el que fue Ministro de Educación en España, Wert, entiende lo que dice la OCDE, lo trivializa mucho más, lo estupidiza mucho más. Y esto va bajando hasta la directora de escuela. Es una escalera descendente de degradación del concepto de conocimiento que nos lleva no solo a la dramática evidencia de que el ministro quiere suprimir la sociología, si no de que los propios alumnos no saben para qué sirve la sociología y les molesta la sociología, les molesta la filosofía. Este es el sistema de evaluación que premia a los mejores, que supone que las personas funcionan mediante un estímulo de premio y castigo. Trata de imponer en la escuela un modelo empresarial en donde si tú reúnes ciertas características, ganas más. Características que no necesariamente están ligadas al conocimiento ni a la profesionalidad sino a justificaciones de discriminación social: si eres mujer ganas menos, si eres negro ganas menos, si eres inmigrante ganas menos... el mercado de trabajo no premia a los mejores por su inteligencia, los premia por otros atributos. Y ese modelo se intenta imponer en el sistema educativo”<sup>4</sup>.

#### **EVALUAR, EVALUAR, CERTIFICAR, CERTIFICAR**

Es evidente que así como es necesaria la evaluación, la transparencia y la rendición de cuentas en el nivel de las prácticas de docentes y directivos escolares, también es urgente la evaluación y la transparencia y rendición de cuentas en el nivel estructural del sistema educativo. Por ejemplo, ¿quién evalúa el desempeño de los directivos de la SEP o del [4. http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/10/03/pablo-gentili-la-ocde-imbeciliza-concepto-conocimiento-2/](http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2016/10/03/pablo-gentili-la-ocde-imbeciliza-concepto-conocimiento-2/) Publicado el 10 de marzo de 2016. Consultado el 2 de mayo de 2017.

CONACyT? y ¿cuándo rinden cuentas a la sociedad más allá de las comparecencias ante el congreso después de los informes presidenciales que son más bien actos políticos y shows mediáticos? ¿Quién evalúa a la dirigencia sindical y cuándo rinden cuentas el líder del SNTE a sus agremiados y a la sociedad en general sobre la cantidad de recursos que recibe y el uso que se le da a los mismos y sobre la gran cantidad de profesores comisionados que existen en todo el país?<sup>5</sup>

Otro aspecto, no menos revelador e importante que hay que considerar en la cuestión de la estandarización en tiempos del neoliberalismo es el papel que juegan las certificadoras en la aplicación y difusión mediática de estándares de prestigio que definen y orientan la supuesta calidad de las universidades. Cada vez más, las Universidades son evaluadas por certificadoras de calidad. ¿En qué consiste esto?

Las preocupaciones principales más recientes de los informes de rectores o de los directores de las unidades académicas, en todos los niveles educativos, parecen girar principalmente en torno a mostrar cifras y logros, siempre positivos, salvo en el caso de la deserción escolar (que hablan de reducirla pero no nos informan sobre las causas de dicha deserción ni en qué se basan las claves para reducirla). Se vanaglorian las autoridades, por ejemplo de la Autónoma de Puebla, de que acceder al Sistema Nacional de Bachilleratos ya es casi una realidad. ¿Qué supone o significa esta tendencia a la homogenización federal? ¿Dónde quedaría aquí la autonomía universitaria? ¿La centralización por sí sola ya implica calidad académica?

Otro auto-halago recurrente de algunos rectores, es presumir de que las firmas certificadoras más importantes del mundo como Standard & Poor's<sup>6</sup>, Fitch Ratings<sup>7</sup> o Moody's<sup>8</sup> "han concedido" califica-

5. López, J. (2015). *Un futuro en la garganta. Educación para otro mundo posible*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización/Universidad Iberoamericana Puebla/Ediciones La Biblioteca, p. 261

6. *Standard & Poor's* (S&P) es una división de la empresa McGraw-Hill dedicada a la elaboración y publicación periódica de análisis financieros de acciones y bonos, que fija la posición de solvencia de los mismos. Es una de las tres empresas más importantes del sector de las agencias de análisis económicos internacionales. <http://urbanres.blogspot.mx/2009/01/standard-poors-definicion-y.html>. Publicado el 21 de enero 2009. Consultado el 5 de abril de 2022.

7. Empresa comercial de investigación sobre créditos y clasificaciones. Emite opiniones sobre valor de crédito para los bonos, Euro bonos, y mercados de fondos. <http://www.investorguide.com/definicion/fitch-ratings-1.html>

8. *Moody's* se utiliza frecuentemente para referirse a *Moody's Investors Service*, la agencia de calificación crediticia de la compañía *Moody's Corporation*. *Moody's Investors Service* es una de las tres grandes compañías de calificación de crédito y abarca la calificación de bonos de deuda tanto del sector privado como público. Otorga una calificación, según una escala estandarizada de letras y números, a la solvencia de los prestatarios (los emisores de los bonos). Esta escala mide la pérdida que puede sufrir el inversor

ciones positivas a la BUAP, mismas que garantizan que la SEP siga otorgando programas de calidad. ¿Qué es todo esto? ¿Qué tienen que ver estas empresas con la educación? ¿Qué tipo de calidad académica exigen? ¿Qué estructura tienen estas firmas privadas del mundo empresarial basadas en estándares, bonos de riesgo y vinculadas a la bolsa de valores? ¿A qué intereses representan? Todo apunta que al capital, y no a la educación. Las decisiones y valoraciones internas están definidas en gran parte por los reportes y evaluaciones externas ante estas firmas y ante la SEP. Y por ejemplo la BUAP, en términos institucionales, lo respalda públicamente como la mejor alternativa para que la Universidad se beneficie. ¿A quién beneficia? ¿La BUAP es una empresa de bonos y acciones?<sup>9</sup>

Es evidente que debemos reflexionar sobre los efectos que puede tener esta insólita circunstancia provocada por el neoliberalismo en términos educativos; debemos hacer algunos comentarios a estas, tan de moda, evaluaciones basadas en estándares, cuyas tenazas ideológicas orientan las reformas educativas no sólo de la BUAP, sino de todas las universidades del país, públicas y privadas de América Latina, Estados Unidos y Europa<sup>10</sup>.

El estándar es un método para uniformizar y simplificar algo que es diverso y complejo (rural, urbano, lingüístico, extracción social, acceso a la cultura del alumno, de los maestros, etc.).

Una reforma basada en la teoría conductista del aprendizaje es contradictoria con lo que se sabe hoy acerca de cómo aprendemos los humanos.

Existe una contradicción entre la planeación didáctica basada en conocimientos, procedimientos y actitudes y los requisitos, diferentes para que los alumnos aprueben conocimientos pero no actitudes ni procedimientos en las pruebas estandarizadas. Ello hace pensar en una forma de cribar y discriminar el acceso a la educación.

Los estándares que se pretenden imponer no buscan promover el mejoramiento educativo sino que buscan aumentar el control externo sobre el proceso educativo desde secundaria hasta la universidad.

Los estándares rígidos impiden incorporar flexibilidad en el currículum.

La rigidez en el currículum conduce a la estandarización social.

---

en caso de que el prestatario incumpla sus obligaciones. <http://www.efxto.com/diccionario/m/4439-moody>

9. Ramírez, E. (2014). *Historia de la enseñanza de la historia en las preparatorias de la BUAP, 1989-2013*. Tesis de maestría. ICSYH-BUAP, pp. 186-187

10. La *Ley de Campbell*, del científico social Donald T. Campbell, desarrollada a partir de 1976, afirmó que “entre más se utilice cualquier indicador social cuantitativo para tomar decisiones sociales, más sujeto estará a las presiones de corrupción y será más propenso a distorsionar y corromper los procesos sociales que pretende monitorear”.

Es un error asimilar las escuelas al funcionamiento de las fábricas amparados en el asunto de la calidad, ya que la mentalidad empresarial fordista o taylorista no es compatible con una educación supuestamente democrática e incluyente.

La política educativa se asocia con la calidad cuando en realidad lo que se persigue es un vínculo de la educación con la ideología económica dominante: eficiencia, éxito, eficacia, rentabilidad. La calidad es algo polisémico y más complejo.

Las reformas basadas en estándares desprofesionalizan la docencia porque lo que importa es cumplir con las pruebas, la rendición de cuentas como una especie de chantaje (que puede mostrar desempeños engañosos) y contienen una amenaza implícita que supone trabajar con más presión de la realmente necesaria<sup>11</sup>.

No se puede negar que es deseable y legítima la búsqueda de una cultura de la calidad en la escuela. No obstante, hay que ser prudente y cuidadoso con las estrategias y sobre todo con engañosas muestras de rendición de cuentas, condición indispensable de una sociedad democrática y de una soberanía educativa real. En vez de ser la norma para la consolidación de un sistema educativo más dúctil, desburocratizado, consistente y adecuado a las particularidades locales y universales, cada innovación educativa, por pequeña que sea, ¿es el resultado de largas y agotadoras conciliaciones colectivas o no serán más bien, directamente, de acciones de fuerza sistémica vertical?

Hay, entre la burocracia de gobierno, frecuentemente desconocedora de las aportaciones de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación, una desmedida confianza en la veracidad de las evaluaciones. En una entrevista publicada en un periódico de circulación nacional el especialista y doctor emérito en Educación, Ángel Díaz Barriga, declaró que “en México tenemos el sistema más compulsivo e inútil de evaluación que hay en el mundo, pues con el solo hecho de revelar que se tienen malos resultados no es suficiente para obtener alguna mejora en la enseñanza”. El problema, a juicio de Radetich (2013: 115-117) no es la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje o como modalidad para constatar si las instituciones cumplen o no con la función que les corresponde sino, sobre todo, saber para qué se evalúa.

Pienso que no hay, entre las autoridades gubernamentales, una verdadera vocación ni voluntad de cambio educativo profundo. Nue-  
 11. Díaz, J. (2013). *Curso-Taller: La RIEMS y la evaluación*. Ponencia del Tercer Congreso Nacional en Educación. *La importancia de la Evaluación en Competencias en el Nivel Medio Superior*. Preparatoria Benito Juárez García, Puebla, 31 de octubre. Citado en Ramírez, *Op. Cit.* p. 188

tras instituciones educativas, a pesar de que se repite hasta el cansancio que son “instrumentos de cambio”, en realidad son verdaderamente resistentes a modificar su estructura académica y administrativa. Para Radetich (2013: 40) la burocracia educativa es tan poderosa y está tan distante de la vida intelectual que, por mantener posiciones de poder, en sentido amplio se opone prácticamente a modificar sustancialmente los contenidos de enseñanza, las tradicionales formas curriculares, los criterios de ingreso, la organización anual de actividades y en las universidades, a dismantelar el sistema de facultades e institutos para sustituirlo por centros de estudio y de investigación interdisciplinarios.

También nos encontramos, demasiado a menudo, con la docta ignorancia de muchos burócratas que hoy deambulan en la administración de la educación con la misma ineficiencia con la que ayer actuaron en un sindicato, en un partido político o en otra esfera de la vida colectiva y que mañana tendrán responsabilidades similares en cualquier otra organización pública o privada. Las viejas y deplorables herencias corporativistas con que se conducen las fuerzas sindicales siguen rindiendo dividendos políticos independientemente de la orientación de los gobiernos y finalmente propician el rechazo al cambio. En ese caldo de cultivo se cuece el uso indiscriminado, soberbio y ocultador de la terminología mercadotécnica para dar cuenta de cuestiones educativas. En muchas ocasiones se sustituye la razón analítica por la retórica política que, como se sabe, no está destinada a explicar los fenómenos sino a convencer, independientemente de la verosimilitud de sus recursos argumentativos<sup>12</sup>.

## EVALUAR Y CALIFICAR

Paralelamente, habría que aceptar que el examen, en términos de Foucault, es otro dispositivo de la permanente vigilancia escolar, cuyo objetivo es distribuir a los individuos en espacios discriminadores diversos. Es una modalidad de poder en la que los sujetos son medidos, sometidos a un juicio, localizados y utilizados. Los especialistas en análisis curriculares y los profesionales dedicados al estudio de las

12. “Cada día, durante 2016, la SEP gastó 2 millones 259 mil pesos en propagar, por todos los medios, la existencia, avance y éxito de la reforma educativa. En su página oficial es posible localizar los 398 contratos que firmó con distintas empresas a través de la Dirección de Comunicación Social y hacer la suma de los montos: 824 millones 639 mil pesos. La velocidad promedio del gasto en publicidad y el análisis del impacto de sus mensajes es enorme: presumir, con hartos anuncios, una reforma que no existe en las aulas, corrió a 94 mil pesos por hora”. Gil Antón, M. (2017). “Reforma educativa: los costos de una ilusión”. [www.educacionfutura.org/reforma-educativa-los-gastos-de-una-ilusion/?platform=hootsuite](http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-los-gastos-de-una-ilusion/?platform=hootsuite). Publicado y consultado el 8 abril de 2022.

diversas teorías pedagógicas contemporáneas entienden que no hay forma alguna de que la evaluación no sea arbitraria. ¿En dónde se ubica la arbitrariedad? De una parte, en la ausencia de argumentos explícitos, claros, que indiquen a los evaluados cuál es el objetivo de la evaluación a las que se lo somete. De otra parte, en el tipo de selección de contenidos que se realiza y por último en la propia condición certificadora de las instituciones educativas que tienen que emitir boletas y calificaciones como la única evidencia administrativa que legitima los aprendizajes obtenidos y las graduaciones finales. A partir de la vigilancia y la sanción, con el uso de la técnica de jerarquía y de la normalización, la evaluación se consolida como acto disciplinario y el examen como instrumento de poder que visibiliza, califica, clasifica, castiga, compara, mide y sanciona<sup>13</sup>. Ambos deben ser entendidos como una observación que opera prolongando una justicia que se pretende objetiva en el currículum explícito pero que no opera así en el currículum vivido, en el currículum oculto.

99

La escuela es un lugar en el que los jóvenes son constantemente evaluados por otras personas: al final de sus estudios, de cada nivel educativo, de cada año escolar, de cada trimestre, de cada mes, de cada semana, de cada sesión. La evaluación es, de hecho, un mecanismo omnipresente en la cotidianidad de las aulas, pues tiene lugar formal o informalmente –pero siempre con efectos– cada vez que el alumno responde o deja de hacerlo a una pregunta del profesor, le muestra su trabajo o hace visible su conducta, al margen del sinfín de ejercicios, pruebas, tests y otros dispositivos específicos al efecto. A la evaluación del trabajo y el comportamiento escolares se une, además, en algunos casos, el empleo de pruebas psicológicas o psicométricas que constituye en gran parte la base de la presunta científicidad de la empresa de educar, seleccionar y acreditar a los alumnos.

En las aulas se aprende a estar constantemente en proceso de ser medido, clasificado y etiquetado; a que todas las acciones y omisiones estudiantiles sean susceptibles de ser incorporadas a algún registro docente e institucional; a aceptar ser objeto de evaluación e incluso, a desearlo. El agente principal del proceso de evaluación es el profesor,

13. Como reporta Max Weber en *Economía y sociedad*, “el examen” no nace en la práctica educativa ni en el seno de la relación educativa; al contrario, surge como un instrumento social. Emerge, hacia el año 1200 antes de nuestra era, como un problema de la burocracia imperial china para eludir la constante amenaza de la apropiación cargos, la formación de clientelas y monopolios de notables en la selección de personas para el servicio de una casta a otra. Por tanto, no nace de la transmisión del acto escolar que coloca al sujeto ante la posibilidad de adquirir conocimientos ya establecidos, sino como otra exigencia, la social, e incorpora ciertos vicios de este surgimiento en su tránsito a la educación. En Díaz, A. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. UNAM, p. 139.

pero a él se suman los cuerpos examinadores externos, los expertos en campos colindantes con la educación introducidos en las escuelas -psicólogos, orientadores, asistentes sociales... - y la plétora de visitantes ocasionales e inspectores enviados a ellas por los propios organismos públicos y de investigación o por las empresas certificadoras. La institución escolar es el escenario en el que los subalternos o matriculados aprenden a sustituir su propia autoestima por la evaluación que los demás hacen de ellos, o lo que es igual, a dejar que los otros decidan su propio valor. La evaluación permea todos los muros escolares y ha potenciado su sobrevaloración de manera neurótica por parte de las autoridades neoliberales debido, principalmente a sus cualidades inherentes de presión, coacción y control profesional-laboral sobre los subalternos, principalmente los profesores, pero que alcanza, impacta y afecta a todos los funcionarios de la maquinaria escolar.

100 Ahora bien. El sistema educativo occidental sigue sin resolver la confusión subyacente que existe entre evaluar y calificar. En la política educativa oficial son considerados sinónimos secuenciales necesarios a los que se les asigna el mismo valor didáctico. Sin embargo, la primera acción es mucho más compleja, multifacética y diversa que la segunda. Se habla de evaluación diagnóstica, de evaluación continua, de autoevaluación, de coevaluación, de evaluación parcial, de evaluación final... procesos sin duda deseables en las estrategias educativas. No obstante, la supuesta "coherencia" inicial del hecho evaluativo acaba -inevitablemente- por arrodillarse a los parámetros sin alma de las calificaciones numéricas, dando como resultado una nueva contradicción entre lo que se dice y lo que se hace desde las instituciones. Las formas de evaluación, en estas condiciones, no dejan de ser meras operaciones cosméticas de camuflaje institucional, pero además está demostrado que en el caso del examen- el instrumento de más valor académico e institucional- tienen implicaciones psicológicas y pedagógicas negativas para los estudiantes. Creo que casi todos como alumnos alguna vez hemos pasado por ese momento cuasi-terrorífico que supone aplicar un examen de extraordinaria importancia, sea en el nivel académico que sea.

Los alumnos copian en los exámenes, hacen "chuletas" (acordeones) y buscan todas las tretas que pueden para intentar salir indemnes de tal trámite. Es tan evidente lo injusto de los mecanismos de calificación que la comunidad de alumnos ve estas artimañas como algo absolutamente normal, con la excepción de aquellos que ya han interiorizado como suyos los valores de la cultura escolar. Los profesores hacen exactamente lo mismo y tratan de todas las formas posibles de eludir el control de sus superiores. De ahí que los docentes traten de

guardar como si fuese un tesoro el secreto de su actividad en clase... Es también por esto que los docentes desprecian cualquier iniciativa encaminada a evaluar su actividad, porque significa otro posible paso hacia una mayor proletarización, es decir, un mayor sometimiento de su tarea a un control ajeno a sí mismos<sup>14</sup>.

Para Foucault (1992: 187) la función del examen “establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (...) la superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible”.

El examen y la infinita sucesión de exámenes en distintas etapas, sobre distintas materias marcadas como “socialmente necesarias o adecuadas” -y sancionadas en planes de estudio, currículos oficiales, etc.- va construyendo a los individuos, convirtiéndolos en casos aislados y aislables, sugiere comparaciones, genera registros (haciendo de las personas casos y expedientes), establece trampas y mecanismos de castigo para corregir (o reafirmar) esas conductas, puede que deshonestas, pero funcionales al sistema, por cuanto lo legitiman (si no hubiera vigilantes no habría fraude... si no hubiera fraude, no habría vigilantes).

Por tanto el examen hace visible el ejercicio de poder por virtud del cual el alumno es objeto de la observación de un poder de manera indirecta. Este mismo individuo -subalterno sometido, alumno dócil y aplicado, buen ciudadano-, a su vez, y por medio del examen, entra en un campo documental que va a proporcionar tanto el análisis y la descripción del alumno como la inserción del mismo en un sistema de comparación más cuantitativo que cualitativo. Una calificación no explica per se las mejores cualidades de un alumno. No se puede reducir a un número- “10”-“6”-“2”- lo que implica la complejidad de evaluar el aprendizaje de los alumnos, cada uno con sus idiosincrasias y particularidades. Pero para la maquinaria escolar dos personas que sacan un “diez” son iguales, como si estuvieran cortadas por el mismo patrón. Es trágicamente reduccionista desde un punto de vista científico y además, lamentablemente engañoso. No obstante, la tendencia actual no hace pensar que vaya a haber a corto plazo un cambio significativo en la manera de evaluar a los estudiantes. Al contrario: los estándares,

---

14. García, C.; Olmeda, A., *Aprendiendo a obedecer... Op. Cit.* p.164. El paréntesis es mío.

como hemos visto, se sacralizan cada vez más en las políticas educativas siguiendo la lógica tecnocrática del positivismo neoliberal.

102 Esto tiene serias implicaciones pedagógicas, que perjudican tanto la digna labor de la docencia como la propia concepción de lo que significa la educación para los propios alumnos, que poco a poco solidifican en sus mentalidades y objetivos existenciales la mediocre prioridad que ya se hace costumbre de “aprobar antes que aprender”. Y sin embargo, aprobar no equivale siempre a aprender. Más bien no es garantía de nada. Según Holt (1987) la consecuencia más amplia y general de esta presión por conseguir buenas calificaciones es que se ha degradado y corrompido el acto de aprendizaje en sí. A través no de lo que decimos, sino de lo que hacemos, de la forma en que asignamos recompensas y castigos, convencemos a más de uno de que no se aprende por la alegría y la satisfacción que proporciona el conocimiento, sino para conseguir algo; que lo que cuenta en las escuelas y centros de enseñanza no es el saber y comprender, sino el hacer a alguien creer que se sabe y se comprende; que el conocimiento resulta valioso no porque nos ayude a abordar mejor los problemas de la vida privada y pública, sino porque se ha convertido en un artículo que se puede vender a elevados precios en el mercado.

Además, en las calificaciones subyacen componentes psicológicos y sociales que con frecuencia sirven como focos de fricción, de estratificación – los brillantes, los grises y los torpes- o de pura exclusión clasista, entre los propios examinados, e incluso algo que no debemos pasar nunca por alto es que impactan en las expectativas de los padres de familia, que otorgan a esos números una importancia desmedida y en muchos casos, desproporcionada, para lo que verdaderamente indican.

Y otra consecuencia igualmente importante: si un alumno fue calificado con un “3 final” en matemáticas o física- ese “tres” además, siempre es subjetivo- tal estándar curricular significa para la “sociedad” que los egresados nunca serán ingenieros, o astronautas. Pero si obtuviste buenas calificaciones en humanidades, en historia o literatura... tu camino vital tiene que sembrarse- sí o sí- en ese camino especializado. ¿No hay margen para la modificación del destino? ¿No podemos cambiar de intereses e inquietudes? ¿Por qué es tan fragmentada la evaluación humana? ¿Acaso no piensan que los resultados a veces dependen de variables tan frágiles como haber tenido un maestro bueno o uno menos bueno? ¿O de que en ese momento de su vida le interesaban más las matemáticas que los poemas?

Los números no expresan realmente lo que somos o lo que queremos ser, pero su impacto en la percepción de lo que proyectamos

curricularmente o lo que los demás creen que somos curricularmente, e incluso, como individuos concretos, es demasiado determinante socialmente. Cuando en realidad, no hay nada más relativo y puede ser todo lo contrario en términos de capacidades, actitudes, habilidades y sobre todo de la propia personalidad, que no es algo fijo, definitivo o inmutable a los diversos factores y circunstancias de la vida, de la experiencia y del aprendizaje. No obstante, los exámenes, las calificaciones y los títulos pareciera que tienen la última palabra en el relativo y siempre subjetivo trayecto vital que cada persona tiene que recorrer. Y, por supuesto, la vida (la verdadera vida de la que habla Alan Baidou) no se reduce a los resultados obtenidos o no obtenidos en la formación escolar, académica y/o profesional.

Una estupenda cita de Carlos Lenkersdorf (2007: 58-59) al hablar de la comunidad maya de los tojolabales desnuda la absurda esencia del mito de la evaluación del mundo académico occidental:

Nosotros estamos educando a los mejores por eso damos calificaciones. Los mejores son diez. Creo que aquí en la UACM también dan números. ¿Es diez? Los que siempre tienen un diez, les van a dar un homenaje, van a recibir un premio, una beca. Entonces, si todos los años obtienes un diez, puedes ir a Harvard, allá se preparan los futuros presidentes de México. Ya saben el camino. Aquí está la diferencia con los tojolabales: a ellos no les interesa preparar élites, ganadores o preparar a los mejores, sino como dijimos: todos entendemos, todos aportamos, todos aprendemos. Estamos educando al pueblo y no al que tiene un diez o un nueve. La palabra ganador no existe en tojolabal, no está. Entonces nos preguntamos a nosotros mismos: ¿por qué calificamos con diez a los mejores y el resto qué? No nos habíamos hecho la pregunta, pero de ahí podemos volver a preguntarnos: ¿qué tipo de educación estamos haciendo como partícipes para educar al pueblo? Esto es lo que nos toca aprender.

Según Fernández (1990: 231) la institución y sus agentes se sienten tranquilos cuando un determinado nivel de exigencia configura las calificaciones de los alumnos siguiendo más o menos una curva de distribución normal, con la mayoría de ellas en torno a los valores medios y colas más o menos simétricas en los extremos. Es lo que podríamos llamar el “síndrome de la campana”: si los suspensos son demasiados se baja el nivel; y, si todo el mundo aprueba, se eleva. Es exactamente el mismo criterio que emplea una empresa al fijar las normas de productividad en el trabajo. A fin de cuentas, lo que se mide no es otra cosa que el rendimiento. La expresión acabada de la evaluación es la promoción o no de curso, y su resultado la distribución de los alumnos en atrasados, en tiempo y adelantados. Lo que importa no es

el resultado en sí, sino si ha sido logrado o no en el tiempo adecuado. Pero el resultado en relación al tiempo, el producto obtenido partido por el tiempo invertido en obtenerlo, es la fórmula de la productividad en el mercado y, sobre todo, en la organización del trabajo en el interior de la empresa capitalista.

104 En definitiva, poner en el centro de todo el proceso educativo a la evaluación puede parecer a los ciudadanos la manera más coherente de organizar la educación, pero una valoración excesiva de su importancia conduce a excesos burocráticos y a contradicciones pedagógicas que se deben ponderar y reflexionar al interior de la comunidad educativa misma y también desde las acciones de la sociedad civil. Esto con el objetivo primordial de detener la preocupante tendencia de las universidades a convertirse en asépticas, disfuncionales y deshumanizadas fábricas de certificación que confunden productividad con excelencia y que son gestionadas desde cúpulas locales y sobre todo globales, cuyos intereses de clase son promover la calidad empresarial y no la calidad humana.

Otro aspecto político sutilmente oculto de esta cultura de la evaluación es que independientemente de que sirva para consolidar determinados contenidos de conocimiento que están sesgados ideológicamente y que han sido introducidos en el currículum, y de que currículum y evaluación puedan ser armas de dominación ideológica, las evaluaciones, en el caso específico de México y de otros países latinoamericanos, han servido para poder restringir el acceso de alumnos a las universidades y bachilleratos, restricciones que son debidas a los recortes presupuestarios a la educación pública. Estas restricciones sirven a su vez para crear espacios para la iniciativa privada en la educación. La evaluación, en este sentido, se convierte en una instrumento privatizador de manera vergonzante.

## CONCLUSIONES

La trama institucional-burocrática de la escuela adquiere peculiaridades que implican una organización y administración de los conocimientos, de los saberes; y esta organización y administración compromete a su vez concepciones psico-pedagógicas y socio-políticas acerca del sujeto que aprende la función social de la escuela, las normativas escolares, los criterios de evaluación, las modalidades de enseñanza, etc.; y caracterizan, en términos de “marcaje social” las condiciones en que los conocimientos serán transmitidos y aprehendidos, que hacen que la manera como la escuela se ha organizado no esté desvinculada de la manera como ha organizado el proceso de enseñanza-aprendiza-

je. La modificación de uno lleva necesariamente a la modificación de otro, y no es posible pensar en dicha transformación desde una perspectiva unilateral. No será pues con nuevos métodos de enseñanza ni tampoco apelando solamente a proponer nuevos criterios para pensar los aprendizajes escolares, que podamos resolver la grave crisis de la escuela hoy.

Paralelamente, el impacto en la academia de un capitalismo cada vez más orientado a la tasa de ganancia como en las relaciones de producción económica asimilándolo a su lógica de acumulación neurótica, erosiona por completo tanto las relaciones sociales dentro de la escuela como en las relaciones sociales al interior de las comunidades científicas y universitarias, barnizándolas de un espíritu competitivo irracional que en la mayor parte de los casos provoca el malestar existencial y profesional-laboral de todos los sujetos sometidos a estos parámetros sin alma que no solo limitan y cercenan las condiciones de posibilidad del conocimiento en sí, sino también las condiciones de posibilidad de la propia condición humana. Habría que preguntarse seriamente a quién beneficia esta estrategia.

## REFERENCIAS

- BAIDOU, Alain. (2017). *La verdadera vida. Un mensaje a los jóvenes*. Barcelona: Malpaso ediciones
- CARRERA, Pilar.; Luque, Eduardo. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo
- DÍAZ, Ángel. (2010). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. UNAM
- FERNÁNDEZ, Mariano. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. México: siglo XXI
- GARCÍA, Héctor.; Olmeda, Alfredo. (2016). *Aprendiendo a obedecer. Crítica del sistema de enseñanza*. Madrid: Ediciones La Neurosis o Las Barricadas.
- FOUCAULT, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets
- HOLT, John. (1987). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza
- LENKERSDORF, Carlos. (2007). “Lo que los Tojolabales nos enseñan”. Conferencia magistral con motivo de su homenaje en la UACM, Plantel del Valle, el jueves 26 de abril de 2007. *Revista Pensares, Quehaceres*. Núm.5. Ediciones Eón, Septiembre
- LÓPEZ, Juan Martín. (2015). *Un futuro en la garganta. Educación para otro mundo posible*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización/Universidad Iberoamericana Puebla/Ediciones La Biblioteca
- RADETICH, Horacio. (2013). *De la duda a la decepción. Crisis actual de la educación en México*. México: ediciones E y C

106





LA «PARRHESÍA» Y UN NUEVO «REPARTO DE LO SENSIBLE»:  
LAS EXPERIENCIAS DE MEMORIA Y JUSTICIA EN EL BARRIO  
DE LA BOCA Y LA PRAXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA DEL  
BACHILLERATO POPULAR GERMÁN ABDALA

**Historial editorial**

Recepción: 20 de abril de 2022

Revisión: 26 de abril de 2022

Aceptación: 24 de junio de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

La «parrhesía» y un nuevo «reparto de lo sensible»: las experiencias de memoria y justicia en el barrio de La Boca y la *praxis* político-pedagógica del Bachillerato Popular Germán Abdala

*The «parrhesia» and a new «distribution of the sensible»: the experiences of memory and justice in the neighborhood of La Boca and political-pedagogical praxis in Bachillerato Popular Germán Abdala*

A «parrésia» e uma nova «partilha do sensível»: as experiências de memória e justiça no bairro de La Boca e a práxis político-pedagógica no Bachillerato Popular Germán Abdala

Jessica Enith Fajardo Carrillo

CONICET / Área de Estado y Políticas Públicas de FLACSO

*jfajardo@flacso.org.ar*

## RESUMEN

Este artículo contempla los resultados de un ejercicio de investigación, tomando elementos de la teoría política y social, se analiza el caso de una escuela de Gestión social y cooperativa ubicada en el barrio de La Boca en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nuestro objetivo es mostrar las reconfiguraciones territoriales que trae consigo la conmemoración del Golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976, ante las situaciones de violencia institucional vividas por las y los jóvenes durante los años 2017 y 2018. De esta forma, damos cuenta de un fenómeno estructural a los sistemas democráticos de América Latina y revelamos el vínculo político entre la construcción de la memoria histórica y colectiva, y los movimientos sociales que llevan adelante proyectos de educación popular.

*Palabras clave:* Parrhesía, memoria, justicia, Bachillerato Popular Germán Abdala, Marcha de antorchas.

## ABSTRACT

This article contemplates the results of a research exercise, taking elements of political and social theory, the case of a school of social and cooperative management located in the neighborhood of La Boca in the Autonomous City of Buenos Aires is analyzed. Our objective is to show the territorial reconfigurations that the commemoration of the civic-military coup of March 24, 1976 brings with it, in the face of situations of institutional violence experienced by young people during the years 2017 and 2018. In this way, we give an account of a structural phenomenon to the democratic systems of Latin America and we reveal the political link between the construction of historical and collective memory, and the social movements that carry out popular education projects.

110

**Keywords:** Parrhesía, memory, justice, Germán Abdala Popular High School, March of torches.

## RESUMO

Este artigo contempla os resultados de um exercício de pesquisa, tomando elementos da teoria política e social, é analisado o caso de uma escola de gestão social e cooperativa localizada no bairro de La Boca na Cidade Autônoma de Buenos Aires. Nosso objetivo é mostrar as reconfigurações territoriais que a comemoração do golpe cívico-militar de 24 de março de 1976 traz consigo, diante das situações de violência institucional vivenciadas pelos jovens durante os anos de 2017 e 2018. Dessa forma, damos conta de um fenômeno estrutural dos sistemas democráticos da América Latina e revelamos o vínculo político entre a construção da memória histórica e coletiva e os movimentos sociais que realizam projetos de educação popular.

**Palavras-chave:** Parrhesía, Memória, Justiça, Liceu Popular Germán Abdala, Marcha das tochas.

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizaremos las experiencias de memoria y justicia vividas durante el año 2018 con la Marcha por las y los desaparecidos de la Boca y Barracas<sup>1</sup> en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCBA en adelante). También vamos a examinar las prácticas político-pedagógicas de las educadoras y estudiantes del Bachillerato Popular Germán Abdala (BPGA en adelante) frente a la construcción de la memoria histórica y colectiva en el barrio y las situaciones de violencia institucional.

Para ello planteamos la siguiente tesis: la conmemoración del Golpe cívico militar de 1976 en Argentina, es una experiencia democrática de «verdad» (Foucault, 2014) en tanto enuncia el genocidio cometido por el Estado y entra en conflicto con un sector social que niega y justifica la violencia institucional. Esto generó una reconfiguración en el barrio de La Boca a través de la Marcha por las y los desaparecidos de la Boca y Barracas, desde la construcción de la memoria histórica y colectiva. Allí se da un «conocimiento de sí mismo» (Gramsci, 1916) a partir de la justicia y la dignidad humana --como un asunto común al barrio--. Las educadoras y estudiantes del BPGA, al participar de esta reconfiguración, crean «un orden en sí» a partir de un nuevo «reparto de lo sensible» (Rancière, 2016), que conecta las violencias genocidas de la Dictadura cívico-militar con las situaciones de «gatillo fácil» vividas en el barrio.

Para argumentar esta tesis, proponemos el siguiente marco conceptual:

-«Parrhesía», «isegoría» y «democracia» desarrollados por Michel Foucault en las clases del 2 y 9 de febrero del 1983 del «Gobierno de sí y de los otros» (2014) y en la clase del 1 de febrero de 1984 del «Coraje de la verdad» (2017).

-«Conocimiento de sí mismo» y «orden en sí» de Antonio Gramsci en sus escritos «Socialismo y cultura» (1916) y «Tres principios, tres órdenes» (1917).

-«Política», «redistribución de objetos e imágenes» y «reparto de lo sensible» abordadas por Jaques Rancière en su texto “El malestar en la estética” (2016).

También tomaremos como conceptos sustantivos los aportes de Martín Legarralde (2018) y Sandra Raggio (2004) acerca de la memoria y la educación, y el trabajo de Susana Mitre sobre la construcción política de la memoria en los barrios de La Boca y Barracas. Además, cruzaremos las valoraciones arrojadas en las entrevistas realizadas

---

1. También llamada «Marcha de antorchas».

a Martina (educadora del área de Exactas y militante del Encuentro por la Memoria La Boca-Barracas) y a Antonia (educadora del área de Comunicación)<sup>2</sup>. Revisaremos tres fotografías que registran la participación de las estudiantes del BPGA en la Marcha por las y los desaparecidos de la Boca-Barracas en el 2018.

### CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE MEMORIA, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

112 Antes de iniciar con nuestro trabajo de análisis, es importante abordar el contexto de la experiencia a estudiar. Según Martín Legarralde (2018), durante la transición a la democracia las escuelas tuvieron el trabajo de transmitir los acontecimientos sufridos durante la Dictadura cívico-militar de 1976. Esta labor estuvo enmarcada «por políticas de memoria, narrativas públicas y experiencias personales de los docentes» (Legarralde, 2018, pág. 68). Después de 1983 las escuelas «vivieron la experiencia social compartida del miedo o la negación» (pág. 68), manifestándose distintas posiciones de abordar los acontecimientos vividos. Por esta razón, la enseñanza de la historia se ha convertido en una experiencia conflictiva que «pueden discrepar de las políticas oficiales de memoria» (pág. 69). Sandra Raggio (2004) afirma que la «experiencia vital» de la comunidad «incide profundamente el tratamiento o no del tema de la dictadura militar en la escuela» (2004, pág. 96). En las aulas de clase profesores y educadores nos encontramos con «valores y criterios que juzgan los hechos del presente» y que inciden en la forma de comprender la historia: en otras palabras, «la experiencia vivencial de cada uno, de su familia y su grupo de pertenencia supone también una forma de aproximarse al pasado» (pág. 97). Por esta razón, los territorios y los lazos comunitarios ocupan un lugar central en la construcción de la memoria histórica y colectiva.

En el barrio de La Boca, la reconstrucción histórica de la Dictadura cívico-militar se ha caracterizado por su singularidad. Para Susana Mitre (2014), la Agrupación Encuentro por la Memoria ha llevado adelante distintas «expresiones políticas» sobre el espacio público. El «Ex -Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Club Atlético” ubicado en la Av. Paseo Colón y Av. San Juan de la ciudad de Buenos Aires, fue escenario desde 1996 al 2002 de actos políticos de denuncia desarrollados por militantes populares» (2014, pág. 1). La recuperación de este espacio representa un hito en la construcción de la memoria histórica y colectiva en los barrios de San Telmo, La Boca y Barracas, y en la parxis política de militantes de Derechos

2. Sus nombres fueron cambiados para no exponer su información personal.

Humanos. Durante la década de 1990, se presentó una «simplificación descontextualizada» del relato oficial: por un lado, estaban «los terroristas de izquierda (bandas armadas provocadoras de un escenario de violencia)» y por el otro «el terrorismo de Estado (que en el cumplimiento de su deber de pacificar y lograr un disciplinamiento social, había cometido excesos)» (Mitre, 2014, pág. 3). Como respuesta a este discurso, emergen las «luchas por la memoria» con el fin de «construir un nuevo relato, denunciar y hacer visible lo que durante años había permanecido oculto» (Mitre, 2014, pág. 5). El Encuentro por la Memoria es una «agrupación político-social con inserción territorial» en los barrios de San Telmo, La Boca y Barracas, que realiza «prácticas políticas» concretas que permiten «la construcción de un relato social desde nuestra identidad y pertenencia barrial» (pág. 5). De esta forma, los hechos sucedidos durante la última Dictadura cívico-militar dejan la mera abstracción para convertirse en una realidad que concierne al presente de toda la comunidad. Después de un trabajo de investigación centrado en identificar las personas detenidas y desaparecidas en los barrios, en 1997 se realiza la primera Marcha «recorriendo cada uno los de domicilios de los desaparecidos de nuestro barrio, rindiendo allí un pequeño homenaje» (Mitre, 2014, pág. 6). Con los años, distintas expresiones estéticas empezaron acompañar la marcha: baldosas, pañuelos, antorchas y siluetas. También podemos observar que, durante los últimos años las escuelas de los barrios empezaron a involucrarse activamente en estas actividades.

113

En esta investigación nos parece sustancial recoger la construcción de la memoria histórica y colectiva alrededor de la dictadura y la violencia institucional, estudiando un caso en concreto, haciendo énfasis en el rol que ocupan estudiantes y educadoras. Volviendo a Legarralde, «las investigaciones indican que, cuando los jóvenes valoran los actos escolares [sobre la memoria], lo hacen en virtud de su propia participación, más que en relación con el sentido formalmente asignado al ritual» (2018, pág. 76).

En este artículo nos proponemos analizar -desde las teorías políticas- la participación del BPGA en la construcción local de la memoria histórica y colectiva por medio de la Marcha por las y los desaparecidos de La Boca y Barracas. Este acontecimiento lo entendemos como parte de las prácticas político-pedagógicas que «enfatan el presente y lo contraponen a acontecimientos de un pasado a-histórico». Además representa las «luchas por distintos sentidos acerca del pasado» (pág. 77) desde los valores que implican la dignidad humana.

## LA PARRHESÍA Y LA MARCHA DE ANTORCHAS

114

En este apartado explicaremos la experiencia territorial de la Marcha por las y los desaparecidos de la Boca y Barracas mediante el concepto de parrhesía trabajado por Michel Foucault (2014) (2017). Nos permitimos tomar esta referencia conceptual para acercarnos a la práctica política del 24 de marzo (cuando se conmemora el Golpe cívico-militar de 1976). Para ello traemos la propuesta de los cuatro vértices que hacen del «decir veraz» un acto de parrhesía: este concepto es recuperado de la filosofía antigua por Foucault como el acto ético y político de decir la verdad, un elemento constitutivo y paradójico de la democracia, ya que lleva al enfrentamiento y conflicto. Hace parte de los ejercicios de pensamiento alrededor de la memoria y es el fundamento último de la democracia en la antigüedad. Los rituales por la memoria parten de la necesidad histórica de recordar el genocidio en manos del Estado, de encontrar la verdad sobre la violencia institucional y de exigir justicia y no repetición. Para ampliar este punto, es preciso traer la valoración que hace la educadora Martina -como militante del «Encuentro por la Memoria La Boca-Barracas» -:

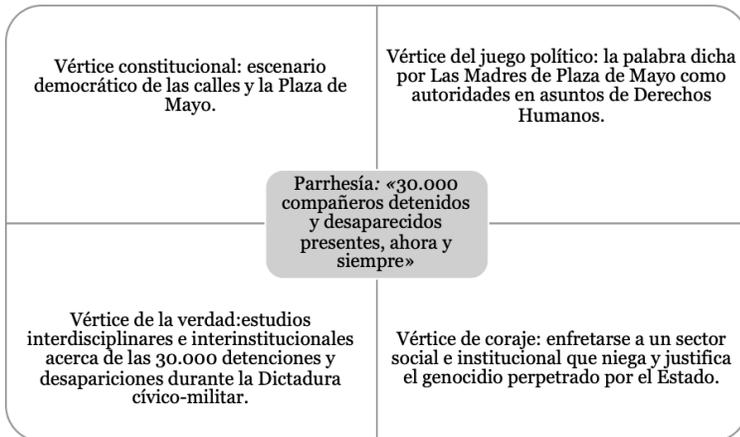
«Recuerdo que las madres decían “bueno, si vamos mujeres, los militares no nos van a atacar tanto, no nos van a hacer daño, nos van a dejar ir de acá para allá”. Esto se los decían a sus maridos. Desde ahí, madres y después abuelas, fue siempre compuesto por mujeres y con una fortaleza, una valentía y un empuje, que no sé si los varones lo hubiesen llevado de la misma manera, porque estar buscando las mamás a un hijo o a una hija, es mucho más fuerte (lo digo como mamá). Además, valorizar el trabajo de estas Madres y Abuelas en esta búsqueda, pues ya cumplieron 45 años de rondas. Si yo te hablo de 50 años atrás, tal vez yo todavía estaba militando y estas mujeres ya se estaban reuniendo en búsqueda de algunos hijos o hijas desaparecidas. Siempre fue esta cosa del coraje femenino, del trabajo social, del cuidado, de la búsqueda». (Martina, 29 de abril del 2021)

En este escenario encontramos que las militantes barriales como Martina, apropian la trayectoria histórica y política de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y construyen una identidad política como mujeres. Desde este lugar se enuncia una verdad histórica y colectiva: «¡30.000 compañeros detenidos y desaparecidos presentes, ahora y siempre!». Como acto de parrhesía, enuncia un «discurso verdadero» a un sector social que han negado y justificado el genocidio y los hechos de violencia institucional. Volviendo al análisis del 24 de marzo y con el fin sostener este argumento, tomamos como esquema de análisis los cuatro vértices que forman las condiciones de la parrhesía. Para Foucault (2014) la verdad tiene cuatro vértices: «condición formal: la democracia. Condición de hecho: el ascendiente y la superioridad de algunos. Condición de verdad: la necesidad de un logos racional. Y para terminar, condición moral: el coraje, el valor en la lucha» (Foucault, 2014, pág. 184).

Teniendo en cuenta este rectángulo, nos vamos a correr por un momento del caso con el fin de reconstruir las implicancias políticas del acto que conmemora el Golpe cívico-militar de 1976 y las reconfiguraciones que suceden en los territorios. Veamos este acontecimiento desde estos cuatro vértices. En primer lugar, la condición formal son las calles y la Plaza de Mayo, escenarios democráticos que hacen posible llevar a la arena pública la verdad sobre lo sucedido durante la última Dictadura. En segundo lugar, la condición de hecho es la palabra de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo que representa el «ascendiente», ya que son reconocidas como autoridades en el ámbito de la justicia y los Derechos Humanos. En tercer lugar, la condición de verdad la traen los estudios interdisciplinarios e interinstitucionales acerca de las 30.000 detenciones, torturas y desapariciones efectuadas por el Estado argentino: por ejemplo, los trabajos que ha llevado adelante el Equipo Argentino de Antropología Forense y los genetistas que se dedican a buscar a las hijas e hijos de las personas desaparecidas, nacidos en centros clandestinos de detención y apropiados por los militares. Por último, la condición moral que trae el coraje de enfrentarse al Estado y un sector de la sociedad para pedir justicia ante las violencias genocidas. A continuación, se presenta el cuadro de vértices de la parrhesía del 24 de marzo que sintetiza este análisis.

115

Cuadro 1: cuatro vértices de la parrhesía del 24 de marzo



Este discurso de verdad entra en conflicto con las expresiones que niegan la construcción de la memoria histórica y colectiva. De modo que la parrhesía constituye un conflicto paradójico que solo es posible en el mundo democrático, donde existe libertad en la palabra: «en efecto, por un lado, no puede haber discurso verdadero, no puede haber libre juego de discurso verdadero, más que en la medida en que haya

democracia (...). [Sin embargo] qué todo el mundo pueda hablar no significa que todo el mundo puede decir la verdad» (Foucault, 2014, pág. 194). Durante décadas existió un «discurso único que justificaba las claudicaciones de estos gobiernos ya en democracia, que tuvieron su máxima expresión con las leyes de impunidad (Obediencia Debida, Punto Final y los Indultos de Menen» (Mitre, 2014, pág. 5). La lucha de las Madres de la Plaza aglutinó a una pluralidad de organismos de Derechos Humanos, desde la «consigna de Memoria, Verdad y Justicia». (Mitre, 2014, pág. 5). Durante el 2018 se instaló un relato que reprodujo este «discurso único», desde la negación del genocidio de Estado y la justificación de la violencia institucional. Acá se «toma la palabra» más no constituye una «verdad» y está encuadrado en lo que Foucault denomina isegoría: «derecho constitucional, institucional, el derecho jurídico otorgado a todo ciudadano de hablar, tomar la palabra, en todas las formas que ésta puede asumir en una democracia» (Foucault, 2014, pág. 198). Bajo este esquema analítico, podemos afirmar que la «verdad» que se enuncia el 24 de marzo es una práctica democrática que se enfrenta a quienes «pueden» decir cualquier cosa. Volvamos a las valoraciones de la educadora Martina.

«Una cosa es tener fortaleza y otras es generar violencia. Las Madres siempre han planeado que no buscan revancha, ni castigo por mano propia, ni piensan en la venganza, respecto de la desaparición de sus hijos o nietos. Ellas buscan la justicia, que no es lo mismo. Cuando era más jovencita pensaba en la rabia que a uno le da, de saber que ese hombre ha sido el responsable de tantas muertes. Uno se va transformando en pensar que en realidad lo que uno tiene que buscar es hacer justicia, enjuiciarlos y ponerlos presos de acuerdo a lo que hayan hecho. Si bien, la cantidad de gente que ha estado presa es una mínima parte de la que ha intervenido. Las Madres siguen peleando desde ese lugar, de fortaleza y de justicia». (Martina 29 de abril del 2021)

Nos detenemos un momento sobre el punto que plantea Martina. La fortaleza de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo constituye el fundamento de la lucha por la justicia y no repetición. Este ejercicio es apropiado por la sociedad mediante la construcción de la memoria histórica y colectiva. Como práctica de parrhesía, cada año se advierte la necesidad política de impedir que la violencia institucional reaparezca como una totalidad. De este modo, se garantiza la existencia de la democracia, escenario que permite la coexistencia conflictiva y paradójica entre la parrhesía y la isegoría. Foucault (2014) advierte que la paradoja democrática es la posibilidad de «muerte y reducción» (2014, pág. 195) al que está sometido el discurso verdadero. Según Susana Mitre (2014) en el 2003 el Estado argentino derogó las leyes de impunidad, recuperó algunos centros de detención, desaparición y tortura, inició los juicios a los genocidas y declaró el 24 de marzo como el día de la Memoria, por la Verdad y Justicia. Esto constituye

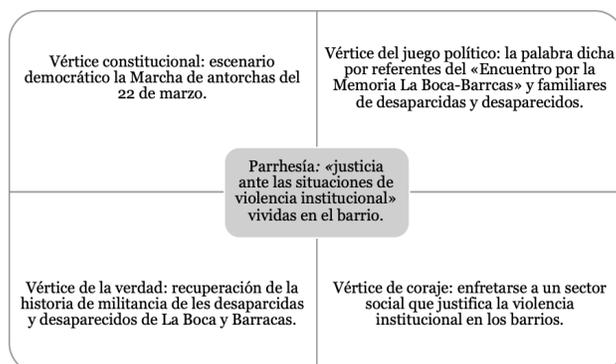
una bisagra histórica en el sistema democrático (2014, pág. 9). Sin embargo, a pesar de institucionalizarse las «luchas por la memoria» los Movimientos Sociales y los organismos de Derechos Humanos mantuvieron la tradición de tomarse las calles con el fin conmemorar el Golpe cívico-militar y proteger el «discurso de verdad». Ahora profundicemos sobre un elemento. La gran marcha del 24 de marzo trae consigo «la formulación y aceptación de un interés general» (Foucault, 2014, pág. 188). Aquí podemos observar el vínculo democrático entre «politeia y parrhesía», pues la memoria -cultivada por las Madres y Abuelas - se convierte en un asunto que concierne a las mayorías: trasciende de la Plaza de Mayo para territorializarse en otros lugares. Enfatizamos sobre este asunto con el análisis de la reconfiguración de la memoria histórica y colectiva en los barrios de La Boca y Barracas.

### MARCHA DE ANTORCHAS EN LA BOCA Y BARRACAS

Dos días antes de conmemorarse el Golpe cívico-militar se organiza la Marcha de antorchas por las y los desaparecidos de La Boca y Barracas. Organizaciones barriales se articulan en torno al «Encuentro por la Memoria» con el fin de recuperar las historias vividas durante la última Dictadura. Para Mitre (2014) la construcción de la memoria desde los territorios «se tradujo en la posibilidad que tiene la sociedad de elaborar el pasado, de construir nuevos significados para comenzar a reparar las redes sociales que fueron destruidas» (2014, pág. 10). Volviendo al análisis teórico, si analizamos esta experiencia desde los «cuatro vértices» de la parrhesía, el discurso de verdad es «territorializado» y reconfigurado en los barrios como un asunto público y de «interés general». De modo que, la «politeia» se vive en las calles a través de la Marcha de antorchas y los preparativos del 24 de marzo. En el siguiente gráfico se conceptualiza la reconfiguración territorial del discurso de verdad.

117

Cuadro 2: cuatro vértices de la parrhesía y la reconfiguración territorial en La Boca y Barracas del 22 y 24 de marzo



El vértice constitucional pasa de la Plaza de Mayo a la Marcha de antorchas. El vértice de juego político trasciende de la palabra de las Madres de Plaza de Mayo a la palabra de familiares de las y los desaparecidos y referentes del «Encuentro por la Memoria La Boca-Barracas». El vértice de verdad se reconfigura alrededor de la recuperación histórica de la militancia de las y los desaparecidos de La Boca y Barracas. Por último, el vértice de coraje es el enfrentamiento a quienes justifican la violencia institucional en los barrios. De modo que, la parrhesía se territorializa a través de las experiencias de justicia ante las situaciones de violencia institucional.

Antonio Gramsci nos brinda elementos conceptuales para acercarnos a una dimensión ética de la reconfiguración barrial de las experiencias de «verdad» del 22 y 24 de marzo. Antes de examinar estas nociones, recordemos que para Foucault el «decir veraz» era también un acto «sobre uno mismo» y con «otros» (2017, pág. 22). Aquí encontramos relación con la noción «Conócete a ti mismo» recuperada por Gramsci. Este ejercicio implica «exhortar a los plebeyos -que se creían de origen animal y pensaban que los nobles eran de origen divino - a que reflexionaran sobre sí mismos para reconocerse de igual naturaleza humana que los nobles» (1916, pág. 15). De modo que la construcción histórica y colectiva de la memoria conduce a la comunidad reconocerse como «igualada en civil derecho» y promueve las luchas populares por la justicia y no repetición.

La reconstrucción de la memoria barrial es la comprensión del «valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes» (Gramsci, 1916, pág. 16). El «conocimiento de sí mismo» es una disciplina que viene por una voluntad colectiva, es «espíritu» y «creación histórica». Me permito realizar una reflexión sobre mi propia experiencia. Unas semanas antes de celebrarse la Marcha de antorchas, familiares y referentes de los movimientos sociales nos reunimos para organizar actividades y promover la participación en las marchas. Las actividades giran en torno a la memoria. Durante estas semanas las plazas y escuelas son el escenario de la reconstrucción pedagógica y esto lleva al reconocimiento de nuestros «derechos y deberes». De este proceso emerge la lucha colectiva por la justicia ante los hechos de violencia institucional y encontramos que la «función en la vida» de familiares y referentes políticos se extiende a otras causas. Observamos las reconfiguraciones barriales de los rituales de memoria, que nos revelan problemáticas contemporáneas, como son los hechos de violencia institucional que actualmente padecen las juventudes en nuestros barrios. Retomemos las apreciaciones de Martina:

«Otras agrupaciones de Madres, cómo las mamás de chicas se-

cuestradas para trata, por ejemplo (fíjate que siempre son mujeres), lo han trabajado desde el lugar de la justicia. Mamás acá en el barrio. Tenemos un montón de chicos que han sido asesinados por ser pobres, morochito, por usar capucha, víctimas del “gatillo fácil”. Y las que han salido en defensa han sido las mamás. Siempre somos las madres las que estamos ahí luchando para que se haga justicia». (Martina, 29 de abril del 2021)

La búsqueda de justicia enunciada por las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y por la Marcha, se convierte en experiencia política adoptada por las prácticas organizativas de las mujeres que se asocian ante las situaciones de violencia. Las valoraciones de Martina nos muestran como educadoras y estudiantes han llevado adelante en un ejercicio crítico desde la construcción de una «conciencia unitaria» acerca de las condiciones que rodean el abuso policial en los territorios.

En el 2018 las agrupaciones barriales participamos de las reuniones semanales en el Centro de Investigación y Comunicación Popular en Salud (Casa Tasso) para organizar la Marcha de Antorchas del 22 de marzo (desde ese año el BPGA participa de estas reuniones). Además de juntarnos a pensar la forma de abordar la Marcha, en la Casa Tasso se construyó un escenario alrededor del «interés general» y de la «dignidad humana». En este espacio estudiantes y educadoras de BPGA pudieron entrelazar las experiencias vividas en el barrio con la «creación histórica» de la militancia y las huellas que dejaron las violencias genocidas durante la última Dictadura cívico-militar. Y es allí donde aparece la justicia como un elemento «del propio orden» del barrio y que sostiene los lazos sociales bajo el «ideal» de la dignidad humana.

Bajo estas condiciones nos encontramos en las aulas de clase del BPGA para reconfigurar la memoria histórica y colectiva y comprender lo que implican estructuralmente los crímenes cometidos por la policía de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante los últimos años.

### **EL NUEVO «REPARTO DE LO SENSIBLE»: EL 22 DE MARZO Y LA PRAXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA DEL BACHILLERATO POPULAR GERMÁN ABDALA**

En esta sección, adoptamos las nociones de estética y política tratadas por Jaques Rancière (2016) para revisar la praxis político-pedagógica del BPGA y los análisis realizados en la primer parte del texto.

La territorialización de la experiencia de verdad del 24 de marzo instituyó una praxis político-pedagógica que llevó al BPGA a pensar una forma de construir memoria desde la «dignidad humana». Es una experiencia estética, pues no expresa una «singularidad absoluta de la forma, sino [que implica] la redistribución de los objetos y de las imágenes que forman el mundo común ya dado». (Rancière, 2016, pág. 30). Para ampliar este punto, retomemos las historias de aula compartidas por la educadora Martina.

120 «En cuadernillo que se entregaba a principio de año lo tomábamos para hablar de la política del Bachi [BPGA]. Se trabajaba por un lado la vida de Germán Abdala y por otro lado el 24 de marzo. Se hizo un cuadernillo en conjunto con la gente del Karakachoff [Bachillerato Popular perteneciente también a la Organización Germán Abdala]. Intervine en la parte de biología respecto del ADN dónde se hizo un buen trabajo de cómo las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo habían llegado a definir el grado de abuelazgo de los niños que iban recuperando. Desde el área de biología me dediqué mucho al tema las abuelas y los nietos y recuerdo que cada curso y cada materia armaba su trabajo. Yo invité a una nieta, una de las primeras recuperadas. Traía en mi casa unos CDs y busqué un tema que tenía relación. Armé mi hora de clase con mucho cuidado y cariño, con la venida de esta compañera, con una música previa. Había trabajado una clase teórico-práctica respecto del ADN y de debate con los compañeros. A los 15 minutos de estar dando la clase, el resto de las aulas se vaciaron y todos se vinieron, se quedaron parados. Todos vinieron a escuchar la clase, no volaba una mosca, era un silencio absoluto, porque había una emoción, un contenido. Todos vinieron a escuchar la exposición, esa presencia y esa música. La emoción que había en ese lugar, el silencio, las preguntas que hacían los estudiantes, eran increíbles, lloraban. Fue una cosa muy emotiva. Ahora, ¿por qué sucedió eso? Porque Martina tiene una experiencia particular y se ocupó de que la clase tuviera un golpe (en el buen sentido de la palabra), para que los estudiantes entendieran lo que significaba, los desaparecidos, el golpe de estado, los nietos recuperados, el trabajo que hicieron las Madres y la Abuelas. Será porque el 24 me pega a mí tan fuerte, yo le pongo algo muy especial». (Martina, 29 de abril del 2021)

Como militante del «Encuentro por la Memoria La Boca-Barracas» y educadora del BPGA, Martina genera las condiciones para construir memoria, sea reconfigurada desde las aulas de clase del BPGA y construya una «redistribución de los objetos y de las imágenes» evocadas durante la conmemoración del Golpe cívico militar de 1976. Esto llevó a «crear» una propia forma de recordar.

## ANÁLISIS DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS

Analicemos otra actividad: a continuación, mostramos dos imágenes de la Marcha de antorchas del 2018. En la primera fotografía pueden observar estudiantes que participaron activamente en la organización. De izquierda a derecha encontrarán a una educadora y las cuatro siguientes son estudiantes de tercer año.

Imagen 1: reparto de lo sensible de las estudiantes y educadoras del Bachillerato Popular Germán Abdala en la Marcha de antorchas



121

Mujeres estudiantes y educadoras participaron de espacios colectivos para construir la experiencia de parrhesía del 22 de marzo y hacer parte de la reconfiguración territorial del acto de verdad. Esa noche, trajeron consigo una bandera con un nuevo «reparto de lo sensible» como acto político que busca la justicia ante los hechos de violencia institucional padecidos por las juventudes en el barrio de La Boca. Esto genera un «orden en sí» de las cosas que pone en el centro de la disputa política la defensa de la vida y la dignidad humana. A continuación, otra fotografía que representa la reconfiguración territorial de la memoria histórica y colectiva.

Imagen 2: el Bachillerato Popular Germán Abdala en la Marcha de antorchas.



122

Antes de realizarse la Marcha de antorchas del 2018, el área de Comunicación planificó una actividad que consistía en la elaboración de banderas y pañuelos. En las imágenes se puede observar la bandera que realizaron los estudiantes. Presentamos una tercera fotografía, en donde se muestra su preparación en el aula de clase.

Imagen 3: redistribución de objetos e imágenes del 24 de marzo por estudiantes del Bachillerato Popular Germán Abdala



Las actividades barriales sobre la memoria se basan en el «mundo común ya dado», en la reconfiguración colectiva del acto de verdad acerca de la violencia institucional del Golpe cívico-militar. En el BPGA se piensa «el orden de las cosas» desde un espacio «heterogéneo [que] pone en conflicto dos regímenes de sensibilidad. (...), la construcción de una situación indecisa y efímera reclama un despla-

zamiento de la percepción, la reconfiguración de lugares» (Rancière, 2016, pág. 33). En las aulas de clase se encuentran las situaciones de «gatillo fácil» con las violencias de la última Dictadura cívico-militar. Cuando los estudiantes escriben junto a la frase de «Nunca más» «Basta de gatillo fácil», revelan que la violencia institucional se reproduce de alguna forma. Para argumentar este punto tomaremos una experiencia de aula narrada por la educadora Antonia.

«Todo lo que fue el tema de Pablo Kukoc, me acuerdo que lo trabajamos [más adelante] en el aula con textos, ya sean periodísticos, poéticos, porque en ese tiempo también había salido una crónica/poema de la madre de Pablo Kukoc. Llevamos algunos fragmentos a la escuela. Recuerdo que estuvo la presentación del libro, ahí estuvo Lia [educadora también del área de Comunicación]. No pudimos darlo entero, algún fragmento y trabajamos mucho con la cuestión de la crónica, nuestra manera de trabajar con el género, que nos parece interesante porque es la manera que cada uno de ellos puede encontrar en la escritura y en la literatura y en este híbrido que es la crónica, una manera de contar su propia vivencia, tercer año tiene un poco eso, ¿no? Cómo que es el momento de generar escrituras y lecturas un poquito más complejas y justamente el trabajo con el territorio es sumamente importante». (Eva, 28 de abril del 2021)

Recordemos que el 8 de diciembre del 2017 en el barrio de La Boca, Juan Pablo Kukov fue asesinado por un policía de civil: Luis Chocobar. Este hecho justificó la administración arbitraria de la seguridad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Nación. El 1 de febrero del 2018 el entonces presidente Mauricio Macri y la ministra de seguridad Patricia Bullrich, invitaron a Luis Chocobar a la Casa Rosada. El encuentro constituyó un respaldo institucional al uso de la fuerza contra la humanidad de Juan Pablo Kukov. Este acontecimiento justificó el uso de la fuerza y creó el imaginario de impunidad frente a las situaciones de «gatillo fácil». Los estudiantes en el barrio de La Boca --en un acto de previsión--, conectaron los hechos sucedidos con las experiencias históricas de genocidio y advertir el riesgo de reproducirse la violencia institucional como totalidad. Con la visita de efectivo policial a la Casa Rosada, el poder ejecutivo daba lugar a una acción que atenta contra la vida y la dignidad humana. La redistribución de objetos e imágenes en la bandera y la narración del trabajo de aula nos recuerda que vivimos en democracia y no bajo la doctrina del «estado natural» -que supone la violencia como un instrumento excepcional y de control -. Bajo esta crítica ocurre lo que Rancière define como «política»:

«(...) cuando aquellos que “no tienen” el tiempo se toman ese

tiempo necesario para plantearse como habitantes de un espacio común y para demostrar que su boca emite también una palabra que enuncia lo común y no solamente una voz que denota dolor. Esta distribución y redistribución de los lugares y las identidades, de lo visible y lo invisible, del ruido y de la palabra constituyen lo que yo denomino el reparto de lo sensible». (Rancière, 2016, pág. 34)

Este reparto de lo sensible se basa en el ejercicio político de reconocerse a «sí mismos» como sujetos de derecho, enunciando asuntos que son comunes en el territorio. Les estudiantes y educadoras se encuentran en BPGA para pensar críticamente la violencia institucional sufrida en su territorio, que les lleva a tomar un lugar desde la memoria y la justicia.

### SÍNTESIS

124

La praxis político-pedagógica del BPGA se da en el marco de la reconfiguración de la conmemoración del Golpe cívico militar del 1976, que hace el barrio de La Boca a través de la Marcha de antorchas del año 2018. Es este entramado sitúa la vida y la dignidad humana como un asunto común a la comunidad. Como experiencia democrática de parrhesía, se enfrenta a un sector social que niega y justifica la crueldad del Estado. En las aulas de clase se genera el espacio donde estudiantes y educadoras construyen la memoria colectiva, conectan las situaciones «gatillo fácil» con las violencias genocidas de la Dictadura cívico militar y advierten el riesgo que corre la democracia al respaldar institucionalmente los actos de fuerza de la policía de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La bandera del BPGA y las narraciones del aula, representan el momento «político» cuando se da un «reparto de lo sensible» y denuncia al Gobierno Nacional de respaldar y justificar la violencia ejercida por Luis Chocobar sobre la vida de Pablo Kukov. La bandera llevada por las mujeres estudiantes y educadoras, es una experiencia democrática que confronta un discurso que niega y justifica la violencia institucional y el genocidio, que pretende reproducir un escenario de excepción que suspende el derecho y donde la fuerza se convierte en un instrumento de control. Además de ser un acto de confrontación, es una práctica política que se encuentra con lo ético. La vida y la dignidad humana se convierten en principios que movilizan las acciones de memoria y justicia de las mujeres del BPGA, construyendo así un mundo de sentires y sensaciones: «si el “juego” y la “apariencia” estéticos fundan una comunidad nueva, es debido a que constituyen una refutación sensible de esta posición de la forma inteligente y de la

materia sensible que es la realidad de la diferencia entre dos humanidades» (Rancière, 2016, pág. 42). De esta forma, las mujeres asociadas se presentan ante el territorio como la autoridad «ascendiente», desafiando las formas «inteligentes» de control para traer la memoria y la justicia como realidad última de la vida en comunidad.

## REFERENCIAS

- FOUCAULT, M. (2014). Clase del 2 de febrero de 1983 . En M. Foucault, *El gobierno de sí y de los otros* (págs. 161-196). Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica .
- FOUCAULT, M. (2017). Clase del 1 de febrero de 1984. En M. Foucault, *El coraje de la verdad* (págs. 17-48). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GRAMSCI, A. (1916). Socialismo y cultura. En A. Gramsci, *Il Grido del Popolo* (Páginas escogidas en: Oprimidos y opresores) (págs. 15-25). Buenos Aires: Dunken.
- GRAMSCI, A. (1917). Tres principios, tres ordenes . En A. Gramsci, *Il Grido del Popolo* (Páginas escogidas en: Oprimidos y opresores) (págs. 19-25). Buenos Aires : Dunken .
- LEGARRALDE, M. (2018). Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf>
- MITRE, S. (2014). El Totem y otras Marcas de Memoria. XI Congreso Argentino de Antropología Social, (págs. 1-12). Rosario. Obtenido de <https://cdsa.academica.org/000-081/453>
- RAGGIO, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *La Historia Enseñada*, 95-111.
- RANCIÈRE, J. (2016). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital intelectual .



CONAN, EL NIÑO DEL FUTURO (1978):  
ALEGORÍA DE LA LUCHA CONTRA EL SISTEMA HEGEMÓNICO

**Historial editorial**

Recepción: 1o. de junio de 2022

Revisión: 1o. de julio de 2022

Aceptación: 19 de septiembre de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

***Conan, el niño del futuro (1978): alegoría de la lucha contra el sistema hegemónico***

***Future Boy Conan (1978): Allegory of the Struggle Against the Hegemonic System***

**Sacralidade e transcendência:**

***Conan-O Rapaz do Futuro (1978): alegoria da luta contra o sistema hegemônico***

**Jesús Miguel Delgado Del Aguila**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos  
tarmangani2088@outlook.com*

#### **RESUMEN**

*Conan, el niño del futuro* (1978) es un dibujo animado oriental que plasma a una sociedad futurista que ha sobrevivido a la Tercera Guerra Mundial. El personaje principal, un niño de 10 años, aparece en la historia para impedir que el grupo hegemónico continúe con su pretensión de dominar el mundo, sin importar la tiranía que ejercen contra los ciudadanos. Para lograr ese vil propósito, las autoridades de Isla Industria han incurrido en escenarios en los que se observa la esclavitud, la dificultad para expresarse con libertad y el sometimiento obligatorio a las decisiones del sistema. Esas actitudes no solo revelan un contexto recreado en un mundo ficcional, sino que es latente al apreciar las revueltas sociales de la actualidad. A ese tipo de manifestación por los derechos, se le agrega otra modalidad correlativa: la censura. Esta se concreta de forma implícita y sutil, con el objetivo de que las víctimas desacrediten sus derechos y no reclamen ante los abusos frecuentes de un gobierno que los sanciona, los encarcela o los exilia con injusticia. Su condición de peligro para la hegemonía es esencial, porque puede acarrear una toma de conciencia para los demás pobladores y una posible rebelión. Para finalizar, esta investigación se valdrá de las teorías poscoloniales e interculturales para evidenciar cómo un proyecto político se instaura en un anime japonés y, en especial, en el protagonista que desea reorientar a toda una sociedad, junto con ese sistema represivo inherente.

***Palabras clave:*** Conan, Niño del futuro, Anime, Hegemonía, Censura, Libertad, Esclavitud, Derechos humanos.

## ABSTRACT

*Future Boy Conan* (1978) is an oriental cartoon that depicts a futuristic society that has survived the Third World War. The main character, a 10-year-old boy, appears in the story to prevent the hegemonic group from continuing its claim to dominate the world, regardless of the tyranny they exercise against citizens. To achieve this vile purpose, the Isla Industria authorities have incurred in scenarios in which slavery is observed, the difficulty of expressing themselves freely and the mandatory submission to the decisions of the system. These attitudes not only reveal a context recreated in a fictional world, but it is latent in appreciating the social upheavals of today. To this type of demonstration for rights, another correlative modality is added: censorship. This is specified in an implicit and subtle way, with the aim that the victims discredit their rights and do not claim against the frequent abuses of a government that sanctions, imprisons or exiles them with injustice. Its condition of danger for the hegemony is essential, because it can lead to an awareness for the other inhabitants and a possible rebellion. To conclude, this research will use postcolonial and intercultural theories to show how a political project is established in a Japanese anime and, especially, in the protagonist who wishes to reorient an entire society, together with that inherent repressive system.

**Keywords:** Conan, Future boy, Anime, Hegemony, Censorship, Liberty, Slavery, Human rights.

## RESUMO

*Conan - O Rapaz do Futuro* (1978) é um desenho oriental que retrata uma sociedade futurista que sobreviveu à Terceira Guerra Mundial. O personagem principal, um menino de 10 anos, aparece na história para impedir que o grupo hegemônico continue sua pretensão de dominar o mundo, independentemente da tirania que exercem contra os cidadãos. Para atingir esse vil propósito, as autoridades da Isla Industria incorreram em cenários em que se observa a escravidão, a dificuldade de se expressar livremente e a submissão compulsória às decisões do sistema. Essas atitudes não apenas revelam um contexto recriado em um mundo ficcional, mas também é latente ao apreciar as convulsões sociais atuais. A esse tipo de manifestação por direitos, acrescenta-se outra modalidade correlativa: a censura. Isso é feito de forma implícita e sutil, com o objetivo de que as vítimas desacreditem seus direitos e não reclamem dos frequentes abusos de um governo que as pune, aprisiona ou exila com injustiça. Sua condição de perigo para a hegemonia é essencial, pois pode levar a uma conscientização dos demais habitantes e uma possível rebelião. Para concluir, esta pesquisa utilizará teorias pós-coloniais e interculturais para mostrar como um projeto político se estabelece em um anime japonês e, principalmente, no protagonista que deseja reorientar toda uma sociedade, juntamente com esse sistema repressivo inerente.

**Palavras-chave:** Conan, O Rapaz do futuro, Anime, Hgemonia, censura, Liberdade, Escravidão, Direitos humanos.

## INTRODUCCIÓN

*Conan, el niño del futuro* (1978) es un anime japonés de 26 capítulos, que ha sido dirigido por Hayao Miyasaki. La historia de este dibujo animado se ambienta en el año 2028, en el que se aprecia un contexto posapocalíptico, producto de guerras tecnológicas. Frente a ello, la trama presenta a un personaje que se llama Conan, quien será un sobreviviente de esa catástrofe mundial. Su intervención será importante, ya que él se percatará de que existen otras personas con vida, pero que tienen un propósito maligno y perverso. Esa vil intención la puede reconocer desde que aparece Lana, una niña que es capturada en la isla Nokosare por los soldados de Lepka, el dueño de Isla Industria. La captura y la retención de Lana se justificará para ellos porque ella conoce unas coordenadas del Sol que serán de utilidad para la elaboración de un proyecto tecnológico que había emprendido su abuelo, el doctor Lao, quien a la vez era el culpable de que se viviera ese mundo posapocalíptico. Él había sido un científico que inventó un material propicio para la fabricación de armas magnéticas que ocasionaron la destrucción de la Tierra. Finalmente, Conan podrá evitar que Lepka concrete su objetivo, y destruirá la Torre Solar que se encuentra en Isla Industria; pero, para ello, tendrá que atravesar por una serie de sucesos que retrasan su recorrido y en los que va conociendo a otros personajes, como Jimsy, el capitán Dyce o la vicepresidenta Monsley.

129

Tomando en cuenta el resumen de la historia de Conan, el niño del futuro (1978), expondré el objetivo de este trabajo. Este consiste en detectar las formas de hegemonía que se han desarrollado en el anime. Para ello, haré un análisis que partirá de un soporte teórico en concreto, así como recurriré a capítulos específicos de este dibujo animado.

Primero, se explicará cómo está incorporada la hegemonía, a partir de la exposición de los personajes. Por un lado, se encontrará Lepka, quien es el responsable de que exista todo el caos que se desarrolla en la historia. Y, por otro lado, se hallarán los esclavos, quienes son una mera representación explícita de la forma de imponer un abuso sobre los derechos humanos de los demás. Para fundamentar este segmento, recurriré a algunos argumentos que desarrolla el teórico Zygmunt Bauman en su libro *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (2008).

Segundo, desarrollaré la noción de héroe que elabora Mijaíl Bajtín (1998; 2003), con el propósito de que este pueda ser confrontado con la pretensión del protagonista Conan. Nuevamente, la percepción de Zygmunt Bauman (2008) será de utilidad para complementar esta idea. Asimismo, los estudios de Eric Landowski (2007) y María Yé-

benes (2004) propiciarán planteamientos que termina de consolidar la identidad de este personaje, quien procurará revertir ese orden social que se muestra de un modo conflictivo e injusto.

Tercero, confrontaré las tesis doctorales de Laura Montero (2011) y Raúl Fortes (2017) para relacionar y argüir el aporte que genera el protagonista con respecto a la colectividad que se incorpora en este anime desde una perspectiva social. Luego, añadiré los postulados de Mijaíl Bajtín (2003), Zygmunt Bauman (2008) y Carlos Pacheco (1992) para que sirvan como herramientas para dilucidar cómo la clase hegemónica está conduciendo una situación deleznable en América Latina, como la difusión malintencionada de noticias falsas y su intento por manipular las conciencias.

Habiendo expuesto el tratamiento de cada segmentación, procederé a hacer la explicación correspondiente para cada caso.

### 130 **FORMAS DE EJERCER EL PODER: UNA ESCLAVITUD SERIALIZADA**

La historia de Conan, el niño del futuro (1978) muestra un tema central que es una posición antagónica de lo que el protagonista no desea que se concrete: el abuso de autoridad de la clase hegemónica sobre los pobladores. Quien está a cargo de todo este vil proyecto es Lepka, quien es dueño de Isla Industria, tiene muchos allegados que trabajan para él y, además, cuenta con esclavos que él mismo escoge para que hagan trabajos forzados para su beneficio. Estos esclavos llevan una marca en la frente en forma de cruz (Miyasaki, 1978, “Una ciudad llamada Industria”, capítulo 5). En una oportunidad, Lepka amenaza a Lana y le muestra la pistola que ocasiona esas marcas, con la intención de infundirle miedo: “Mira. Esta pistola marca a las personas que ya no son indispensables. [...] Y la marca se queda para siempre. Ahora mismo podría marcarte la cara. Esperaré un día más. Tienes un tiempo para pensarlo” (Miyasaki, 1978, “Una ciudad llamada Industria”, capítulo 5).

Todos estos esclavos parecen seriales; incluso, están retratados con el mismo rostro y emplean la misma vestimenta (Miyasaki, 1978, “Una ciudad llamada Industria”, capítulo 5). No tienen conciencia de su libertad y sus derechos. No pueden ponerse de acuerdo y rebelarse. Están acostumbrados a esos trabajos mecánicos y repetitivos. Asimismo, sus identidades en sí no importan. Su utilidad es correlativa con los intereses de la clase hegemónica —las autoridades de la Isla Industria—. Ellos deben producir, sin considerar que gocen de una retribución y de derechos. No existe ningún vínculo ni responsabilidad de las élites por preocuparse en solucionar una situación que

aturde a los ciudadanos, tal como lo argumenta Zygmunt Bauman en su libro *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (2008, p. 115). Situaciones como las ya mencionadas únicamente reflejan las limitaciones de las elecciones individuales (Bauman, 2008, p. 7). En ese sentido, la parte ética no está siendo bien direccionada por las autoridades de Isla Industria; es más, ni siquiera se piensa en ella. Solo se considera que estos súbditos se enfoquen en el máximo desarrollo posible de sus intereses. En otras palabras, el trabajo que desarrollan propiciaría que ellos como Estado mantengan sus formas de producción y que, a la vez, los soldados de Isla Industria cuenten con ciertos privilegios como élite que son. Ante esa forma malvada de llevar la vida de distintas personas, no se espera un buen propósito. Se trata de un “futuro incierto de la humanidad” (Fortes, 2017, p. 192).

### CONAN COMO REPRESENTACIÓN CONTRAHEGEMÓNICA

Conan es el protagonista de la historia de este anime. Principalmente, este personaje se presenta como un sobreviviente de la catástrofe que le ha ocurrido a la Tierra. Su participación resulta significativa cuando es expuesto como una respuesta notoria al abuso que están ejerciendo las autoridades de Isla Industria, que empezará con el secuestro de Lana para los fines egoístas de Lepka en esa localidad (Miyasaki, 1978, “Supervivientes de la isla perdida”, capítulo 1). Desde allí, se puede apreciar su forma de percibir el mundo. Él busca que se instaure una sociedad utópica, sin importar los medios que emplee para conseguirlo. Por esa razón, hace una promesa en la tumba de su abuelo: “Tengo que rescatar a Lana ahora mismo. Voy a encontrarla. Buscaremos amigos, y regresaremos a esta isla” (Miyasaki, 1978, “La despedida”, capítulo 2). Sobre esa cosmovisión, Zygmunt Bauman ya la justificaba de la siguiente manera: “Cualquier forma de infelicidad determinada socialmente es un reto, un ultraje y una llamada a las armas” (2008, p. 83). En otras palabras, hay algo de revolucionario en él —una peculiaridad que es propia de los héroes, según Eric Landowski (2007, p. 226)—. En ese sentido, Conan emprenderá un recorrido por alterar ese orden que se ha instaurado de forma injusta y egoísta. El personaje intentará impedir que quienes gobiernan Isla Industria no sean capaces de apoderarse de la Tierra. Sin embargo, lo curioso es que Conan no cuenta con un respaldo considerable para poder enfrentarse a todo ese séquito, que incluso maneja armas y posee instrumentos sofisticados para ejercer mayor violencia.

Frente a ese obstáculo, a Conan se le ha dotado de una inteligencia con respecto a lo que es justicia<sup>1</sup>. Asimismo, se le ha atribuido un poder extraordinario por naturaleza misma. Esa cualidad es la que la señorita Monsley admira en él; incluso, le asusta; más bien, su intención es querer incorporarlo en su equipo, tal como se lo expresa a Lana en el siguiente diálogo:

—Creo que su nombre es Conan. De pronto, me atacó diciendo “Entréguenme a Lana”. Es increíble: ha venido a Industria para buscarte. Es un niño tonto, pero demuestra mucha valentía. Creo que lo voy a entrenar, y eventualmente será un buen ciudadano. Eso será una vez que lo entienda bien, claro (Miyasaki, 1978, “Una ciudad llamada Industria”, capítulo 5).

132 Con ese diálogo, queda demostrado que la configuración de Conan es admirable; incluso, para sus enemigos. Podría a llegar a ser útil. Tiene una fuerza y un potencial para luchar. Por ende, al tratarse del héroe de la historia, su composición es muy particular. A él, se le han incorporado patrones independientes que reafirman su condición heteróclita de la del resto de personajes (Bajtín, 1998, p. 174). Y esa peculiaridad es cierta. Se vale por sí mismo. Sabe cómo alimentarse en el hábitat donde se encuentra. Pero más allá de estas condiciones normales, este protagonista posee rasgos que implican una confrontación con lo fantástico. Es capaz de enfrentarse a diversos soldados armados, y no resultar herido; a lo mucho, terminará inconsciente o retenido. Resiste azotes con una madera que el capitán Dyce ordena que le propinen (Miyasaki, 1978, “El Barracuda”, capítulo 4). Se trepa a una avioneta en pleno funcionamiento, y cae al mar luego de que este está volando desde lo más alto (Miyasaki, 1978, “Supervivientes de la isla perdida” y “La despedida”, capítulos 1 y 2). Ocurre también algo similar cuando lucha contra Lepka en una gigantesca nave que se desplaza por los cielos (Miyasaki, 1978, “El gigante” y “El fin de Industria”, capítulos 24 y 25). En otra oportunidad, cae de pie desde lo alto de la Torre Solar de Isla Industria cuando rescata a Lana, y no repercute en su físico: puede seguir avanzando de lo más normal (Miyasaki, 1978, “La rebelión de Dyce”, capítulo 6). Una roca gigante le golpea la sien, sin ocasionarle la muerte (Miyasaki, 1978, “El barco cañonero”, capítulo 18). Cae a lo más profundo del mar con unas esposas de metal entre las manos, y consigue salir de allí victorioso; incluso, en esa ocasión, lleva a Lana como compañía, a quien también salva

---

1. El conocimiento que adquiere Conan es de índole práctica. Funciona en una determinada situación. Sin embargo, es notorio ver otros tipos de inteligencias o saberes que tienen otros personajes. El dueño de Isla Industria, Lepka, tiene un conocimiento orientado a la destrucción del planeta. El doctor Lao, abuelo de Lana, cuenta con un saber científico y tecnológico; además, es capaz de comunicarse telepáticamente, así como también lo realiza su nieta cuando se comunica con él o con Tekki, un ave marina.

(Miyasaki, 1978, “La fuga”, capítulo 8). El personaje no tiene miedo a enfrentarse. No es consciente del peligro que supone exponerse a situaciones que podrían generar su muerte instantánea. Para Conan, todas estas hazañas en las que él demuestra su valentía y la victoria de los obstáculos que le ponen las personas que trabajan para Lepka no son más que retos. Esa peculiaridad tiene una explicación. Mijaíl Bajtín (1998, p. 201) sostendría que su condición de héroe suscita que este se ponga en constantes pruebas para consolidar o reafirmar su valor —su axiología.

En términos de María Yébenes (2004, pp. 1-7), lo que logra el director de este anime, Hayao Miyasaki, es instalar en el televidente la idea de que lo armonioso y el retorno de lo natural son elementos propicios y estéticos para seguir viviendo. En ese sentido, todo lo que genere caos, abuso o destrucción implica hacer referencia a todo lo contrario de su proyecto. Justamente, Conan desea destruir ese paradigma imperante. Al respecto, un proverbio antiguo dice lo siguiente: “Si quieres paz, preocúpate por la justicia” (Bauman, 2008, p. 13). Por ese motivo, el protagonista será objeto de censura. Su tan sola presencia interfiere los planes de Isla Industria. No es alguien a quien puedan tolerar. De por sí, su existencia es incómoda para ellos; y, por ende, la mejor solución para continuar con sus propósitos perversos es exterminándolo.

De todo ello, hay un aprendizaje. Mijaíl Bajtín lo planteaba de la siguiente manera: “Con los héroes se polemiza, se aprende, se intenta desarrollar sus puntos de vista hasta formar un sistema acabado” (2003, p. 13). Es eso lo que se logra. Por medio de Conan, se puede conocer cómo la clase hegemónica ha establecido con naturalidad y sin cargo de conciencia una sociedad esclavizada que trabaja para sus propios intereses. A través del protagonista, se consigue un efecto mimético y catártico que produce en el televidente la idea adecuada de lo que es la justicia.

#### COMPARACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL Y POLÍTICO CON LATINOAMÉRICA CONTEMPORÁNEA

En las tesis doctorales de Laura Montero (2011, p. 253) y Raúl Fortes (2017, p. 148), se desarrolla la idea de que, en Conan, el niño del futuro (1978), el protagonista adquiere un conocimiento de toda la odisea que realiza para luego retornar a su isla Nokosare e incorpore todos sus saberes para una mejoría en la caza, la pesca y la agricultura. Con ello, queda demostrado que la transición que se genera resulta ser empírica, y no tanto institucionalizada por la economía de la

colectividad ni tampoco se espera un cambio gratuito en el espacio donde se desenvuelve. En otras palabras, la victoria de Conan solo es la detención de todo plan perverso de Lepka con su Isla Industria, con respecto a las restricciones de libertad y voluntad de los implicados. Con todo lo acontecido, no solo Conan, sino cada personaje volverá a su lugar de origen para retomar sus vidas, sin contar con el respaldo de nadie. Cada uno deberá trabajar y pensar en un desarrollo que podría favorecer a la colectividad. Este recorrido es similar al que se desarrolla en el mito platónico de la caverna, en la que una persona tiene el deber de retornar a su sociedad para instruirla y liberarla de las ataduras con las que han vivido engañados.

134 Por lo tanto, hay un aprendizaje y un cambio que consigue el protagonista en función de la sociedad que él conoce que está siendo perjudicada. Es más, su victoria no solo implica la obtención de bienes y la recuperación de una libertad perdida, sino que otros personajes también atraviesan por una transmutación con un buen propósito. Esto ocurre con la señorita Monsley y el capitán Dyce, quienes sirvieron gran parte de su vida al señor Lepka; encima, tenían roles y cargos altos. No obstante, el desarrollo de la trama genera que ellos recapaciten y reorienten el rumbo de sus vidas. Por ende, se cumple una de las cualidades que mencionaba Bajtín (2003, p. 77), quien consideraba que un héroe provoca que su entorno asuma una autoconciencia de lo ocurrido. En este caso, las personas involucradas no solo reconocen y distinguen el bien del mal, sino que proceden a actuar de un modo más bondadoso y armonioso.

Ahora, con respecto a la comparación de Conan, el niño del futuro (1978) con la situación latinoamericana, es evidente por los casos del aprovechamiento de la clase hegemónica, que se aprecia a través de la invención y la propagación de noticias falsas, tal como ocurre en Perú, México, Brasil, Chile, entre otros países (Castro, 2021; De Barcelós, et al., 2021; El Mostrador, 2021; El País, 2021; Domínguez, 2020). La finalidad de esta práctica malintencionada es que la clase hegemónica permanezca con sus privilegios, sin importar que se generen conflictos entre ciudadanos de izquierda contra los de derecha.

Para Carlos Pacheco (1992, p. 17), la hegemonía privilegiará a estos medios de comunicación para que pongan su atención en temas específicos y que les conviene, así como conseguirán que se desplacen las problemáticas de otros sectores por considerarlas inoportunas o peligrosas para sus intereses personales. Por ejemplo, en el Perú actual, hay toda una preferencia por parte de los medios de comunicación tradicionales que hacen noticia de temas que los dueños de televisión exigen que hagan (Peruano Informado, 2021a). No van a contradecir

a lo que se les ordena; caso contrario, son despedidos (Peruano Informado, 2021b). La verdad tal como es no será transmitida. Y, si se conoce la realidad de una noticia falsa que ellos mismos han transmitido, no se tomarán el tiempo para resarcir ese error. La burocracia, los contratos arbitrarios, la creación de normas arbitrarias, la corrupción, la explotación del personal, la difamación y la incitación infundada al odio son unas cuantas características que se han insertado a nivel global en Latinoamérica de forma implícita y explícita. Lo peor de todo es que en medio de esa introducción de información manipulada se promueve la idea de que ellos están a favor de una democracia (Liberación, 2021) y que todo lo que realizan es constitucional, así generen daños y perjuicios a terceros.

Sin embargo, ante esta situación, siempre habrá un modelo ético y honrado a seguir para contrarrestar esa gran gama de atrocidades que incorporan las clases hegemónicas con mucha astucia. Esa labor será ardua y difícil, ya que las censuras y la ignorancia de muchas personas impedirán que se consiga un trabajo en conjunto y progresista. Los héroes o quienes conocen la verdad y ven desde afuera cómo sus compatriotas están siendo manipulados y convertidos en humanos seriales —como ocurre con los esclavos de Isla Industria— tienen la responsabilidad de concientizar al resto de ciudadanos o, al menos, mantener esa conciencia que les permite discernir cuándo hay intentos abruptos de querer imponer una mentira sobre una verdad. Zygmunt Bauman expone ese mismo propósito de la siguiente manera:

Si la “protección realmente disponible” y los beneficios de que disfrutamos no alcanzan el grado ideal, si las relaciones no nos satisfacen, si las normas no son como debieran ser (o como creemos que podrían ser), estamos inclinados a sospechar, como mínimo, la existencia de una falta censurable de buena voluntad, pero la mayoría de las veces presuponemos que existen manipulaciones hostiles, complots, conspiraciones, un intento criminal, un enemigo esperando en la puerta o bajo la cama, un culpable con un nombre y una dirección aún por descubrir, aún por llevar ante la justicia. En pocas palabras, una malevolencia premeditada (Bauman, 2008, p. 83).

Esta cita permite diferenciar ese criterio que uno debe adoptar frente a lo que masivamente intentan imponer las clases hegemónicas. La condición de libertad del ser humano hace que uno tenga la posibilidad de poder elegir. No existen personas que estén conformando parte de la ciudadanía y que, a la vez, se encuentren esclavizados como los personajes de Conan, el niño del futuro (1978). No obstante, en la actualidad, parece que hay gente a la que se le ha eliminado su capacidad para discernir una verdad de una mentira, y solo repiten los discursos que propagan de forma malintencionada los voceros de los dueños de los canales de televisión nacional.

## CONCLUSIONES

Este estudio sobre Conan, el niño del futuro (1978) permitió dilucidar cómo la hegemonía estaba instalada en distintos elementos que conformaban la historia de este anime. Para conseguirlo, fue de utilidad la constatación con los capítulos de este dibujo animado, así como con el soporte teórico.

Para empezar, se recurrió a la fuente de Zygmunt Bauman (2008) para explicar cómo la hegemonía estaba incorporada. La detección de tipos de personajes era notoria. Lepka representaba todo el poder que requería para que su objetivo egoísta de dominar el mundo fuera asequible. Por otro lado, se evidenciaba la clase trabajadora, que era representada por esclavos que estaban privados de cualquier forma de libertad y derechos.

136 En segundo lugar, retomé los planteamientos de Bajtín (1998; 2003), Bauman (2008) y Landowski (2007) para articular la noción de héroe que era incorporada en el personaje principal, Conan. El reconocimiento de las acciones de este protagonista resultó algo más complejo, ya que involucraba un concepto algo confuso, como el de revolucionario o el que transgredía las normas. Sin embargo, se explica en este trabajo que Conan tiene un propósito integrador: busca que se haga justicia ante la carencia de voluntad y defensa de derechos de los mismos personajes.

Para terminar, recurrí a estudios sobre *Conan, el niño del futuro* (1978) y formulaciones teóricas para comparar el contexto que se aprecia en el anime con la situación global por la que atraviesan varios países latinoamericanos. Una forma de evidenciar esa anomalía se demostró a través de las noticias falsas y los intentos desesperados por manipular las conciencias de los ciudadanos. ■

## REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. (2008). *Tiempos líquidos*. Vivir en una época de incertidumbre. Ciudad de México: Tusquets Editores.
- BAJTÍN, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- BAJTÍN, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO, A. (2021). Desinformación y falsas acusaciones de fraude en la recta final de las elecciones en Perú. Ojo Público. <https://bit.ly/3PtmRSF>
- DE BARCELOS, T., Muniz, L., Dantas, D., Cotrim, D., Cavalcante, J. y Faerstein, E. (2021). Análise de fake news veiculadas durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. *Rev. Panam. Salud Publica*, 45: 1-8. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.65>
- DOMÍNGUEZ, G. (2020). Venezuela, campo abonado para las noticias falsas. Agencia EFE. <https://bit.ly/3yWIOVz>
- EL Mostrador (2021). Gobierno desmiente fake news y aclara que sitio web mevacuno.cl “es legítimo y no robará sus claves únicas”. El Mostrador. <https://bit.ly/38FoCeQ>
- EL País (2021). La tormenta de fake news no para. *El País*. <https://bit.ly/3G7fFas>
- FORTES, R. (2017). Hayao Miyazaki, la lámpara maravillosa. Un estudio de su cine y de sus referencias humanistas a la luz de las conexiones culturales entre Japón y Occidente. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- LANDOWSKI, E. (2007). *Presencias del otro*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- LIBERACIÓN (2021). Keiko Fujimori quiere darle lecciones de democracia a Pedro Castillo (video). [https://youtu.be/TafRO-\\_WEEw](https://youtu.be/TafRO-_WEEw)
- MIYASAKI, H. (1978). *Conan, el niño del futuro*. Japón: Nippon Animation.
- MONTERO, L. (2011). La construcción de la identidad en la obra de Hayao Miyazaki: memoria, fantasía y didáctica [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- PACHECO, C. (1992). *La comarca oral. La ficcionalización de la oralidad cultural en la narrativa latinoamericana contemporánea* (1.a ed.). Caracas: La Casa de Bello.
- PERUANO Informado (2021a). Economista de Pedro Castillo pone en evidencia a periodistas “mermeleros” (video). [https://youtu.be/y9\\_c-2IcK-Q](https://youtu.be/y9_c-2IcK-Q)

CONAN, EL NIÑO DEL FUTURO (1978)

PERUANO Informado (2021b). Despiden periodistas que denunciaron a director periodístico que impuso noticias en favor de Keiko (video). <https://youtu.be/Bfje94FXUpc>

SIBERTIN-Blanc, G. (2017). Política y Estado en Deleuze y Guattari. Ensayo sobre el materialismo histórico-maquinico. Trad. de Alejandro Arciniegas. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.

YÉBENES, M. (2004). Los lenguajes del código animado. Estudio de la estética del anime (cine de animación japonés). En El Autor. Abacus, pp. 1-8. Madrid: Universidad Europea de Madrid. <https://bit.ly/3PuUraZ>





AUTOBIOGRAFÍA Y FICCIONES NARRATIVAS  
GEORGES GUSDORF Y PAUL RICOEUR

**Historial editorial**

Recepción: 4 de mayo de 2022

Revisión: 11 de mayo de 2022

Aceptación: 7 de septiembre de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

# Autobiografía y ficciones narrativas Georges Gusdorf y Paul Ricoeur\*

## *Autobiography and narrative fictions* *Georges Gusdorf and Paul Ricoeur*

### Autobiografia e ficções narrativas Georges Gusdorf e Paul Ricoeur

Angélica Tornero Salinas

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

*angelica.tornero.s@gmail.com*

#### RESUMEN

El objetivo de este artículo es examinar la relación entre la teoría de la autobiografía de Georges Gusdorf y la hermenéutica de Paul Ricoeur a partir de sus acercamientos a la temporalidad. A pesar de que ninguno de los dos autores se haya referido a la obra del otro, las semejanzas al respecto son palmarias. La pregunta a la sazón es, ¿qué elementos comparten estos autores relativos a la temporalidad? Partimos del supuesto de que los desarrollos de Gusdorf y Ricoeur tienen como base la dimensión ontológica de la estructura temporal, la cual está ya presente en la categoría de temporalidad de Wilhem Dilthey, de la cual ambos abrevaron. Para desarrollar este trabajo hemos acudido al método comparativo. En primer término, se exponen los principales asuntos de la filosofía de Dilthey en relación con las categorías de temporalidad, conexión y comprensión. Posteriormente se revisan las elaboraciones de Gusdorf y Ricoeur relacionadas con estas categorías.

**Palabras clave:** Autobiografía, Ficción narrativa, Temporalidad, Ontología, Hermenéutica.

\*Este artículo es resultado parcial de la investigación “Estudio comparativo y crítico de las teorías de la autobiografía contemporáneas”, financiado por el Conacyt, México.

**ABSTRACT**

The aim of this article is to examine Georges Gusdorf's theory of autobiography and Paul Ricoeur's hermeneutics approaches to temporality, and their links. Neither author has referred to the work of the other, although the similarities inbetween are clear. The question at the time is: what elements do these authors share concerning temporality? We assume that the developments of Gusdorf and Ricoeur are both based on the ontological dimension of the temporal structure, which is already present in the category of temporality of Wilhem Dilthey, from which they took several aspects. In order to evolv this work we turn to the comparative method. In the first place, we expose the main issues of Dilthey's philosophy in relation to the categories of temporality, connection and understanding. Subsequently, we examine Gusdorf's and Ricoeur's developments related to these categories.

142

**Keywords:** *Autobiography, Narrative fiction, Temporality, Ontology, Hermeneutics.*

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é examinar a relação entre a teoria da autobiografia de Georges Gusdorf e a hermenêutica de Paul Ricoeur a partir de suas abordagens da temporalidade. Apesar de nenhum dos dois autores ter se referido ao trabalho do outro, as semelhanças a esse respeito são óbvias. A questão no momento é: que elementos esses autores compartilham em relação à temporalidade? Partimos do pressuposto de que os desenvolvimentos de Gusdorf e Ricoeur se baseiam na dimensão ontológica da estrutura temporal, já presente na categoria de temporalidade de Wilhem Dilthey, da qual ambos se valeram. Para desenvolver este trabalho recorreremos ao método comparativo. Primeiramente, são expostas as principais questões da filosofia de Dilthey em relação às categorias de temporalidade, conexão e compreensão. Posteriormente, são revisadas as elaborações de Gusdorf e Ricoeur relacionadas a essas categorias.

**Palavras-chave:** *Autobiography, Narrative fiction, Temporality, Ontology, Hermeneutics.*

## INTRODUCCIÓN

A pesar de las resonancias en sus obras –y en sus vidas<sup>1</sup> Georges Gusdorf y Paul Ricoeur nunca se citan. El primero incursionó en la teoría de la autobiografía, el segundo en la de las narraciones literarias e históricas, y ambos sostienen como categoría fundamental la temporalidad, como lo hiciera su antecesor Wilhelm Dilthey. Georges Gusdorf declara abiertamente su afinidad con la filosofía de Dilthey, de ahí que, como lo hizo el filósofo alemán, haya orientado su desarrollo a la autobiografía. Pero, a diferencia de Dilthey, su interés no consistió en elaborar una teoría hermenéutica. No reflexionó sobre el intérprete, sino en torno a la escritura de la propia vida. Paul Ricoeur se acercó explícitamente a Dilthey a través de la crítica a la presunta relación de exclusión de los conceptos de explicación y comprensión que promueve el filósofo alemán, y a partir de esto, propuso una dialéctica entre los dos polos, lo que ha sido considerado como uno de sus más importantes aportes a la hermenéutica. Pero Ricoeur no solamente se aproxima a Dilthey en este aspecto. En los desarrollos del filósofo alemán se abordan cuestiones como la temporalidad, la historia y el significado, los cuales constituyen componentes principales de la de hermenéutica ricoeuriana.

143

Si Gusdorf manifiesta su adhesión a Dilthey y Ricoeur<sup>2</sup> su proximidad con Gadamer y con Heidegger y estos últimos han abrevado de Dilthey,<sup>3</sup> puede pensarse que la resonancia entre las teorías de Gusdorf y Ricoeur –aun con sus importantes diferencias– se explicita desde la filosofía de Dilthey. El objetivo de este artículo es examinar la relación entre la teoría de la autobiografía de Georges Gusdorf y

1. Además de compartir época e intereses confesionales Gusdorf (Burdeos, 1912-2000) y Ricoeur (Valéncia, 1913- Châtenay-Malabry, 2005) se conocieron personalmente y fueron colegas en la Universidad de Estrasburgo. Ambos se enlistaron en 1939 para combatir en la Segunda guerra mundial, ambos fueron arrestados 1940 y ambos permanecieron cinco años en campos de prisioneros alemanes. A diferencia de Gusdorf, quien se unió a la Resistencia, Ricoeur se sintió atraído por el régimen de Vichy (Dosse 107). En sus memorias, Gusdorf escribe que la oposición entre los partidarios de Vichy y los que optaron por la Resistencia radicalizaba las posturas de unos y otros (Gusdorf, *Le crépuscule* 193).

2. Cuando se le pregunta a Ricoeur quién de los grandes filósofos ha estado más próximo a él, responde: “Hans-Georg Gadamer, ciertamente, a pesar de la distancia geográfica” (*Crítica y convicción* 51).

3. Rodi y Lessing señalan que Heidegger y Gadamer resucitan a Dilthey para “enterrarlo” enseguida (Gómez 11). No es fácil seguir el pensamiento de Dilthey. Además de que sus escritos son fragmentarios, su pensamiento osciló entre el carácter de estado de conciencia inmediata y el de unidad significativa (Moya 5-6), dos acercamientos, al menos, contradictorios. Los filósofos han interpretado su obra desde estas distintas palestras, de aquí que unas veces la consideren confusa, otras, inconclusa.

la hermenéutica de Paul Ricoeur, desde la categoría de temporalidad. Partimos del supuesto de que los desarrollos de Gusdorf y Ricoeur resuenan mutuamente porque ambos tienen como base la dimensión ontológica de la estructura temporal, la cual está ya presente en la categoría de temporalidad de Wilhem Dilthey de la cual ambos abrevan.

## TIEMPO, CONEXIÓN, COMPRENSIÓN

144

Dilthey orientó sus reflexiones en torno a la relación entre la vida y la filosofía a partir de tres ámbitos: la literatura, la historia y el acercamiento hermenéutico. En “Documentos autobiográficos” escribe que “los grandes poetas, Shakespeare, Cervantes, Goethe” (Introducción xviii), le enseñaron a comprender que “el mundo espiritual es, en sí mismo, conexión con la realidad, molde de valores y reino de fines dentro del cual se va plasmando el yo personal en nexo efectivo con el todo” (Introducción xviii). Dilthey encontró en la literatura la relación con la vida que, de acuerdo con su parecer, también debía cultivar la filosofía. La construcción de universales y categorías había separado al conocimiento de la propia vida. Una de las principales conclusiones derivadas de estas meditaciones es que la vida es el hecho fundamental que debe constituirse como punto de inicio de la filosofía, así, lo que debe elevarse a la conciencia es la vida misma. Dilthey escribe:

Así surgió la proposición: el pensamiento no puede ir más allá de la vida misma. Considerar la vida como apariencia es una contradicción in adjecto: porque en el curso de la vida, en el crecimiento desde el pasado y en la proyección hacia el futuro radican las realidades que constituyen el nexo efectivo y el valor de nuestra vida. Si tras la vida, que transcurre entre el pasado, el presente y el futuro, hubiera algo atemporal, entonces constituiría un “antecedente” de la vida, sería como la condición del curso de la vida en toda su conexión, aquello precisamente que no vivimos y, por lo tanto, un reino de sombras. (Introducción xix)

Dilthey rechaza que haya algo atemporal que determine el curso de la vida, la cual ocurre desde el pasado hacia el futuro. Incorpora, así, el aspecto temporal, histórico que le revelaron autores como Tucídides, Maquiavelo y Ranke: “el mundo histórico gira en torno a su propio centro y no necesita de ningún otro” (Introducción xviii). La insatisfacción de Dilthey provocada por el acercamiento del trascendentalismo teológico y el uso de los conceptos de las ciencias naturales para estudiar el fenómeno humano, lo empujó a penetrar cada vez más en el mundo histórico y buscar en él el fundamento filosófico

con el propósito de escuchar las palpitaciones de su alma [...] y el afán de buscar el acceso a esta realidad, de fundar su validez, de asegurar el conocimiento objetivo de la misma, no era sino el otro aspecto de mi anhelo por penetrar cada vez más profundamente en el mundo histórico (Introducción xviii).

El problema al que se enfrentaba Dilthey desde una “crítica de la razón histórica” no era sencillo. Tenía que dar respuesta a una pregunta principal y compleja: “cómo la estructuración del mundo espiritual puede hacer posible en el sujeto un saber de la efectiva realidad espiritual”. (Dos escritos 109). El filósofo consideraba que

la tarea solo puede solucionarse cuando se separan los diversos logros individuales que operan conjuntamente para la creación de esa conexión, cuando, luego, puede mostrarse qué parte tiene cada uno de ellos en la estructuración del curso histórico en el mundo espiritual, y en el descubrimiento de la sistemática que hay en ese mundo. (Dos escritos 109-110)

Para resolver esta tarea Dilthey se propuso descubrir las categorías<sup>4</sup> universales que estructuran el conocimiento histórico del hombre en la “vivencia”, noción que define a partir del análisis de la temporalidad, como se verá enseguida. Dilthey distingue varias categorías, sin embargo, entre todas, una resulta la más fundamental, la temporalidad:<sup>5</sup> “En la vida está contenida, como primera determinación categorial de la misma, fundamental para todas las demás, la temporalidad” (Dilthey, Dos escritos 115). Y es esta categoría la que sostiene su filosofía de la vida. Para él no se trata únicamente de proponer relaciones abstractas, sobre la base de la ciencia matemática, como lo hiciera Kant en su doctrina de la fenomenalidad del tiempo. Las relaciones entre la vida y los objetos exteriores que aparecen en ella tienen que observarse desde la vivencia del tiempo: “El tiempo aquí [en la vivencia] es experimentado como el enigmático avance del presente, en el cual lo actual va deviniendo continuamente pasado y el futuro presente” (Dos escritos 115). Por eso, la temporalidad no es algo fácil de conocer, porque al querer pensarlo de inmediato brotan las antinomias. Asunto que observó Ricoeur a partir del examen que hizo de la meditación del tiempo de San Agustín, como se verá más adelante, y que está presente ya en el desarrollo de Dilthey, quien analizó la obra del santo en Introducción a las ciencias del espíritu.

145

---

4. Las categorías “son propias de la vida y reflejan el modo de comprensión elemental con el que nos manejamos en el mundo” (Catoggio 293).

5. Dilthey distingue entre categorías formales y categorías reales. Las primeras “son expresiones abstractas para los modos lógicos de relación, tales como diferenciar, igualar, captar grados de lo diferente, unir separar”. (Dos escritos, 129). Son condiciones formales del comprender y del conocer de ambas ciencias, naturales y del espíritu. Las categorías reales no son las mismas en las ciencias del espíritu y en las ciencias naturales. Dilthey explica, a partir de la categoría de causa, que esta puede muy bien explicar en el ámbito de las ciencias naturales, pero no en el de las ciencias del espíritu porque “la causa entraña que ella produzca necesariamente, según unas leyes, unos efectos; [mientras que] la historia sabe solo de las relaciones del efectuar y padecer, de la acción y la reacción” (Dos escritos 129).

El filósofo alemán afirma que “El presente nunca es; lo que vivimos como presente encierra siempre el recuerdo de lo que en sí era precisamente presente” (Dilthey, *Dos escritos* 117). Una idea central de Dilthey es que el pasado, actuando en el presente, hace que la vida tenga una “conexión” -concepto medular de su filosofía- y que no se disuelva en el transcurrir del tiempo. De este modo, el pasado se efectúa como fuerza en el presente; “le comunica a lo recordado un carácter propio de presencia por medio de la cual queda englobado el presente” (Dos escritos 119). El flujo del tiempo (presente, pasado, futuro) forma una unidad en la presencia, *Präsenz*, y esta unidad mínima se denomina vivencia (Dos escritos 119). Puede decirse que “el tiempo se constituye como la unidad mínima con la que se comprende la vivencia” (Catoggio 293). Para Dilthey, la temporalidad, con su cualidad existencial, es el fundamento, el soporte desde el cual surgen otras categorías.

146

De esta unidad mínima emergen los sentidos de las conexiones a las cuales se dirige el comprender. Dicho de otro modo, comprender es hallar los sentidos de las conexiones estructuradas a partir de estas unidades mínimas. Pero, ¿qué significa hallar los sentidos de las conexiones? Dilthey considera que el comprender resulta de la conexión de las manifestaciones de la vida (entendidas como expresiones que significan algo comprensible para nosotros) y de lo espiritual que se expresa en ella, y la autobiografía le parece la forma escrituraria en la que esto puede advertirse claramente. Las preguntas que Dilthey quiere responder desde el inicio de su investigación son: “¿Cuál es el sentido propio, en el cual las partes de la vida de la humanidad se hallan enlazadas en un todo? ¿Cuáles son las categorías en las que nos adueñamos comprensivamente de ese todo?” (Dos escritos 131) Y una vez que examina la escritura autobiográfica como expresión directa sobre la vida, se pregunta: “¿Cómo captan, entonces, estos escritores [los autobiógrafos] comprensivamente, la conexión de las diferentes partes de su propio curso vital?” (Dos escritos 131). Tras revisar las confesiones agustinianas y roussonianas, escribe: “Este sentido de existencia individual es totalmente singular, imposible de resolver para el conocimiento, y, sin embargo, representa a su modo, como una mónada leibniziana, el universo histórico” (Dos escritos 135). Lo que Dilthey rescata de la autobiografía es esa doble inscripción: la experiencia vivida en su singularidad y lo más universal histórico que se objetiva a través de los signos escriturarios con los cuales se enfrentan los intérpretes.

A propósito de las categorías que organizan y establecen el conocimiento en las ciencias del espíritu o, dicho de otro modo, la

estructuración del mundo histórico, Eugenio Imaz señala que dicha “[..] estructura[ción] cuyo curso se extiende en el tiempo, mejor, que es tiempo, representa el ser y su curso el desarrollo” (Asedios 46). Pero no se trata ya de sustancia o esencia, sino de desplegarse en el curso del tiempo. Ahora bien, el desarrollo se manifiesta como efectividad, esto quiere decir que el hombre vive, por ejemplo, “cómo un sentimiento desemboca en un acto de voluntad” (Asedio p. 46). Por la experiencia propia de su vida, el hombre se da cuenta de la efectividad, en cuya urdimbre se tejen el significado, el valor y los fines. Es en este sentido que la autobiografía resulta un documento ejemplar para Dilthey por estar tan pegada a la vivencia: “el sujeto y el objeto sigue siendo el mismo: el sujeto trata de conocerse a sí mismo, autognosis, conociendo el curso de la vida que marca su sentido” (47). Imaz señala aquí un aspecto principal de la filosofía de Dilthey que tomarán Gusdorf y Ricoeur al reflexionar sobre la identidad en las escrituras autobiográficas o en las ficciones narrativas. No se trata ya de identidad pensada de manera esencialista o sustancialista, sino de la identidad que se constituye temporalmente. Volveremos a esto más adelante.

Aspecto principal de la filosofía de Dilthey para articular el concepto de comprensión es el presupuesto del tipo de conocimiento planteado, el cual implica superar la escisión entre sujeto y objeto, entre los diferentes sujetos e incluso entre las comunidades históricas. Y esto es algo más que hablar de conexión. Gómez Ramos señala que “se trata de una dependencia conjunta de las cosas de algo otro, y a ella se dirige el comprender. Comprender es siempre captar una conexión” (112). “Comprender es reencontrarse el yo y el tú”, escribe Dilthey, “[...] el sujeto del saber es uno con su objeto y este es el mismo en todos los niveles de su objetivación” (109). Este reencontrarse el yo y el tú implica que no hay una separación entre el sujeto y el objeto, sino que son lo mismo. En la vida se articulan el yo y el tú; el yo y el mundo. Dilthey decía que “por las venas del sujeto conocedor construido por Locke, Hume y Kant no circula sangre verdadera sino la delgada savia de la razón como mera actividad intelectual” (Introducción 6). Su interés por encontrar el fundamento en la vivencia temporal lo aleja de “[...] la hipótesis de un rígido a priori de nuestra facultad conocedora, [y lo acerca] únicamente [a] la historia evolutiva del desarrollo, que parte de la totalidad de nuestro ser[.]” (Introducción 6).

El constitutivo epistemológico está presente en la filosofía hermenéutica de Dilthey, pero no se reduce a esto. También hay un modo ontológico que Dilthey determina en la trama de conexiones que el espíritu humano, desde la vivencia temporal misma, objetiva a manera de significados universales, desprendidos desde las particula-

ridades de una vida. Estos dos aspectos constituyen asuntos medulares en las teorías de Gusdorf y Ricoeur.

### LA AUTOBIOGRAFÍA, EL TIEMPO, EL SER

148

Georges Gusdorf consideraba que formarse en el área de filosofía no consistía en optar por el realismo o el idealismo, el materialismo o especializarse en el pensamiento de algún filósofo. Era partidario de lo que su profesor Jean-Raoul Carré hacía en sus cursos: no enseñaba el pensamiento de un pensador consagrado, sino que les enseñaba a pensar (Gusdorf, *Le crépuscule* 112). Con un legado de más de cincuenta libros publicados, confiesa que no se apasionó por las estructuras de los sistemas filosóficos y tampoco por desmontar y remontar conceptos o verificar articulaciones de la filosofía de Aristóteles o Kant o entrar en el juego de los montajes realizados por Hegel (Gusdorf, *Le crépuscule* 113). Su rechazo a acercarse de este modo a la filosofía le ocasionó muchos problemas entre los profesores y colegas que, por una parte, valoraban la aproximación al pensamiento abstracto y por otra, se adscribían a una determinada vertiente filosófica.

Pero no es solo el rechazo al academicismo lo que resulta peculiar en Gusdorf. Sus aproximaciones ideológicas desconciertan, debido a las aparentes contradicciones: fue protestante convencido y al mismo tiempo, un inconforme con los convencionalismos; fue tachado de conservador por los jóvenes en el 68 y, al mismo tiempo, amigo entrañable de uno de los intelectuales de izquierda más notables de la época: Henri Lefebvre (N. Gusdorf 3). Hay algo más. Durante la Segunda guerra mundial se unió a la Resistencia y rechazó tajantemente el colaboracionismo que algunos cófrades habían aceptado gustosamente. Por si esto fuera poco, la experiencia en el campo de prisioneros cambió definitivamente el rumbo de su vida. Dominique Dhombres señala que Gusdorf se sintió atraído por las inclinaciones intelectuales de sus admirados profesores, pero que su gran asunto, lo que realmente lo determinó fue su estancia durante cinco años en Lübeck, porque ahí conoció la fraternidad humana y la vida espiritual intensa (Dhombres s/p). Esta experiencia problematizó aún más su acercamiento a la filosofía y lo condujo a cuestionar seriamente el sentido de la vida.

En la obra derivada de su tesis doctoral, *La découverte de soi* (1948), la cual comenzó a redactar en el campo de prisioneros, se advierte el interés por el yo y el conocimiento de sí, y de manera tangencial, por la autobiografía. Para Gusdorf, parte del proceso reflexivo consistía en el conocimiento de sí mismo, porque era precisamente

esto lo que permitía el entendimiento con los demás. No rechazaba la razón, sino que creía que su buen uso conducía al buen uso del corazón (Porset 7) o, dicho de otro modo, al trato respetuoso con los demás.

En aquella primera obra, Gusdorf distinguió entre la autoconciencia y el autoconocimiento. Según él, la primera ofrece la certeza de la existencia, se reafirma a sí misma, pero aparece como un presente sin memoria, mientras que el autoconocimiento representa una suerte de memoria, o más precisamente una estructura de todas las conductas pasadas y las por venir rescatadas por la memoria. La autoconciencia solo puede afirmarse tal como es. El autoconocimiento va más allá de la autoconciencia; supone la experiencia en toda su complejidad, en su opacidad, en su impureza. Las ilusiones y los errores abundan porque en el proceso de autoconocimiento se incorporan el mundo y la historia que la autoconciencia abstracta no cuestiona. La condición humana aparece entonces con todos sus equívocos (Gusdorf, *La découverte* vii). Siempre estamos orientados hacia el mundo y comprometidos en él. Así, el autoconocimiento, si ha de cumplirse, debe de alguna manera romper con esta encarnación para restaurarnos a nosotros mismos (Gusdorf, *La découverte* viii). Para Gusdorf, aunque resulta difícil, esta empresa representa el fundamento de toda antropología y de toda moral, asuntos que atraviesan su acercamiento a la autobiografía.<sup>6</sup>

149

La investigación que dio origen a *La découverte de soi* condujo a Gusdorf a pensar que el autoconocimiento es un proceso continuo y un esfuerzo por efectuar las posibilidades personales. Una de las conclusiones más importantes es que si se echa mano de la propia historia para descifrar la imagen de uno mismo, se emerge entre la diversidad de seres y cosas. Así, escribe Gusdorf, más que ‘conócete a ti mismo’, hay que decir ‘conviértete en quien eres’ (Gusdorf, *La découverte* 562). El amplio estudio permitió a Gusdorf conocer la relación entre el autoconocimiento y las escrituras del yo de la mano de obras

---

6. En la investigación histórica sobre el autoconocimiento que realiza en *La découverte de soi*, Gusdorf analiza tres acercamientos, de acuerdo con su propia ordenación: el dogmático, cuyo objetivo es alcanzar un ideal que supera al yo individual; el inmanente, en el que, por una parte, se examina la idea de la conciencia espejo que supone el reflejo fiel e inmutable del yo, y por otra, se explora el paso de esta idea a la de conciencia acción, la cual considera que el conocimiento del yo no ocurre de una vez y para siempre sino en su dinamismo, y finalmente, el acercamiento crítico, en el que se sitúan las aproximaciones que sostienen que el yo no nos es accesible. Gusdorf considera que, si bien no puede hablarse del reflejo del yo, tampoco puede decirse que permanece oculto. Las distintas actualizaciones de nosotros mismos aportan información sobre la realidad de lo que somos. Y hay algo más, estas actualizaciones no ocurren al margen de la decisión de la persona; se realizan completamente con su propio consentimiento. Es decir, el autoconocimiento solo se logra con el ejercicio de la voluntad (Gusdorf, *La découverte*).

célebres como *Confesiones de San Agustín*, *Ensayos de Montaigne*, *Confesiones de Rousseau*, *Poesía y Verdad* y, en general, la obra de Goethe, entre muchas otras, y elaborar más ampliamente sobre cuestiones ontológicas.

150 Cuando escribe *Conditions et limites de l'autobiographie* (1956), su primer artículo abocado exclusivamente a la temática, Gusdorf tiene en su haber un conjunto importante de investigaciones sobre la conciencia, la moral, los mitos, el lenguaje la metafísica que le permiten elaborar una primera propuesta rigurosa en torno a los fundamentos filosóficos de la autobiografía. Jesús Camarero ha señalado la amalgama de puntos de vista -no nada más en este artículo sino en obras posteriores- desde las cuales Gusdorf aborda a la autobiografía: histórico, psicológico, fenomenológico, ontológico, existencialista, estético-lingüístico y ético (Camarero 44). Y así es, aunque no desarrolla sistemática ni equitativamente los siete aspectos. Más aún, agregamos que -es lo que aquí sostenemos- la perspectiva antropológica-ontológica pivota su propuesta, con un fuerte énfasis en la dimensión ética, y que las demás resultan constitutivos de la autobiografía, pero no fundamento. Esta perspectiva es precisamente la que orienta su teoría filosóficamente y la aleja de las teorías literarias estructuralistas de la autobiografía, las cuales elaboran en torno a la dimensión estético-lingüística.<sup>7</sup> Es también esta perspectiva la que acerca su teoría de la autobiografía a la teoría de las narraciones de Ricoeur, ambas ancladas en el desarrollo diltheyano de la categoría de temporalidad.

En términos generales, Gusdorf propone que la autobiografía es un medio de conocimiento de uno mismo, posible por la reconstitución y el desciframiento de una vida en su conjunto. Pero, ¿cómo se explica el acercamiento al autoconocimiento a través de autobiografía? Gusdorf inicia su artículo señero, *Conditions et limites*, reconociendo que la autobiografía, como género literario, está consagrada, y que no corresponde cuestionar el lugar que ha alcanzado entre las glorias literarias. Considera, no obstante, que esto no impide esclarecer algunos presupuestos filosóficos (Gusdorf, *Condiciones* 9), a lo que dedicará este artículo. Una primera reflexión se organiza en torno al contexto en el que surge la autobiografía. Gusdorf afirma que la autobiografía solo pudo haber surgido en un lugar y momento específicos, definidos por la toma de conciencia histórica del hombre occidental. Volver hacia el pasado no es una exigencia universal, sino que “se da solamente tras muchos siglos y en una pequeña parte del mundo” (Gusdorf, *Condiciones* 10), en donde surge la conciencia de originalidad de cada vida: “el hombre que se toma el trabajo de contar su vida sabe que el

7. Gusdorf critica principalmente el acercamiento a la autobiografía de Philippe Lejeune.

presente difiere del pasado y que no se repetirá en el futuro” (Gusdorf, Condiciones 10). Este acercamiento ocurrió tardíamente en la medida en que corresponde a un proceso de involución de la conciencia: en el proceso de escribir su vida el sujeto se toma a sí mismo como objeto (Gusdorf, Condiciones 11).

Gusdorf considera que no puede hablarse de escritura autobiográfica en un contexto definido, debido a que existe desde tiempos remotos; sin embargo, argumenta que el surgimiento de lo que después fue considerado género literario sí puede ubicarse en este espacio-tiempo a partir de estos presupuestos. El hombre de genio, que es consciente de su finitud y que considera que cuenta con un importante legado para las generaciones futuras, escribe sobre sí mismo. Desde luego, no toda escritura de este tipo resultará autobiografía. De acuerdo con Gusdorf, la historia personal puede reconstruirse, al menos, de dos formas, como crónica de sucesos, como las autobiografías de políticos o militares, lo que implica darle más importancia al lado público de la existencia o como relato de vida que prioriza el espacio interior. La autobiografía propiamente dicha responde a esta última forma: se plantea reconstruir la unidad de una vida a lo largo del tiempo.<sup>8</sup>

151

Estas reflexiones se sitúan en el marco del acercamiento diltheyano a la antropología histórica y cultural.<sup>9</sup> Para Gusdorf, como para Dilthey, la categoría más fundamental de la vivencia es la temporalidad. En un libro anterior al artículo *Conditions et limites*, titulado *Mémoire et personne*, el autor había ya reflexionado sobre el tiempo desde la perspectiva de la memoria y la identidad. Y aun cuando no examinó a la autobiografía, dejó asentados los presupuestos relativos a la relación entre el tiempo y la constitución de la identidad. En aquella obra afirma que la memoria define la identidad personal: quien ha perdido la memoria, el amnésico que ha olvidado su pasado sufre una disminución importante en su personalidad. La memoria expone el diálogo incesante entre el pasado y el presente para configurar la historia personal (Gusdorf, *Les écritures* 10). A lo largo de la reflexión, Gusdorf concluye: “mi pasado no se distingue de mí. Representa una especie de compromiso, una afirmación en el mundo, una transmisión de mí a mí mismo. Lo que mi vida ha hecho de mí. En lo que me

8. A propósito de la obra de Philippe Lejeune, Gusdorf señala que en el ámbito de los estudios literarios la autobiografía se explora como si se tratara de resultados de operaciones que deben analizarse de acuerdo a ciertos métodos científicos (*Les écritures*, 85, 141), cuando el acercamiento debe realizarse desde la profundidad ontológica.

9. En *Les écritures de moi. Lignes de vie I*, Gusdorf menciona a Dilthey, a quien considera el fundador de una antropología histórica y cultural, y se reconoce heredero de este enfoque: “Mi interpretación de las escrituras del yo se sitúa resueltamente en la tradición así encausada” (Gusdorf, *Les écritures* 21-22).

he convertido en el desarrollo de mi existencia” (Gusdorf, *Mémoire* 543). Como puede observarse, para Gusdorf el tiempo y el sentido (la orientación que ha tomado la vida) están en estrecha relación: la interpretación del tiempo pasado me permite comprender lo que ha sido mi vida. Para Dilthey, lo que se hace presente en la vivencia<sup>10</sup> “es el efectuarse del pasado como fuerza en el presente, la fuerza del pasado en el momento actual, su significado, que tiene lugar como recuerdo” (Dilthey, *Dos escritos* 125), a lo cual, se dijo arriba, el filósofo llamó *Präsenz*. La memoria permite que el pasado se haga presente ante nosotros. La vida no se disuelve en el transcurrir del tiempo porque la presencia -lo que está incluido de lo pasado en nuestro vivir- recoge la fuerza del pasado que actúa ante nosotros. En *Les écritures du moi*, Gusdorf resume en una frase su aproximación diltheyana: “La vida de los seres humanos se desarrolla de acuerdo con la perspectiva temporal” (10).

152 Ángel Loureiro ha escrito que Dilthey toma a la historia “como apoyo de la autobiografía” y que Gusdorf “se sirve de la antropología filosófica” (Loureiro 5). Para el primero, las autobiografías, al menos las de San Agustín, Rousseau y Goethe, son expresiones directas de la meditación sobre la vida. A Dilthey le interesa explicar cómo estos escritores captan comprensivamente la conexión de las diferentes partes de su propio curso vital, y cómo configuran relatos que establecen desde la singularidad del recuerdo de una vida una relación hacia un sentido del todo. En la autobiografía, Dilthey observa que el sentido individual representa, a su vez, el universo histórico (*Dos escritos* 135). A Gusdorf no le interesaba debatir los presupuestos de Dilthey, sino centrar la reflexión en el carácter autorreflexivo de la autobiografía, para lo cual optó por apoyarse en la antropología filosófica. No se trataba ya únicamente de explicar la relación entre la experiencia vivida y el tiempo, sino de reflexionar sobre esto en relación con la constitución de la identidad del propio autobiógrafo. Así, para Gusdorf la pregunta quién soy pasa por el ordenamiento de los sucesos del pasado en el presente. La autobiografía, escribe: “es una reconstrucción en la que el sujeto quiere elucidar su pasado a fin de discernir la estructura de su ser en el tiempo” (*Condiciones* 16). Es aquí en donde se advierte la dimensión antropológica-ontológica.

10. Sobre la vivencia Dilthey escribe: “Lo que, de este modo, forma en el flujo del tiempo una unidad en la presencia, porque tiene un significado unitario, es la unidad mínima que podemos denominar vivencia. Y también llamaremos vivencia a cada unidad más abarcante de partes de la vida, vinculadas por un significado común para el curso de la vida, incluso allí donde las partes están separadas unas de otras por procesos que la interrumpen” (*Dos escritos* 119).

Esta es la perspectiva en la que a Gusdorf le interesa profundizar. Cuando alguien decide escribir sobre sí mismo es porque requiere respuestas ante la incomprensión que experimenta consigo mismo. Las escrituras del yo, entre las que se encuentra la autobiografía, escribe Gusdorf: “van más allá del dominio psicológico o ético hacia cuestiones de otro orden: la búsqueda del ser, cuya intención es establecer la identidad ontológica del interesado, en virtud de una inquietud propiamente metafísica” (Les écritures 23). El comienzo de las escrituras del yo, continúa, es correlativo a una crisis de la personalidad: la identidad personal es puesta en cuestión; se convierte en la cuestión. De pronto el sujeto descubre que ha vivido en el malentendido. El repliegue hacia la intimidad responde a una ruptura con el contrato social prevaleciente. El individuo se percata de que las exigencias de este contrato son abusivas e infundadas. El asunto así planteado cuestiona los fundamentos mismos de la existencia (Les écritures 23; Auto-bio-graphie 229), y el sujeto se pregunta quién soy. Así, la decisión autobiográfica, escribe Gusdorf, no consiste solo en contar la crónica de hechos, sino en reconquistarse e incluso constituirse (Gusdorf, L'autobiographie 972).

153

Pero este acercamiento ontológico no ocurre como si se trata de una búsqueda del ser sin restricciones (Gusdorf, Auto-bio-graphie 225). Párrafos arriba nos referimos a la aproximación de Gusdorf a Dilthey desde la consideración de la experiencia vivida. El autoconocimiento pasa por “la exploración de las dimensiones de la existencia personal revelada a ella misma en la experiencia vivida” (Gusdorf, Auto-bio-graphie 225). Desde luego, como señala Camarero, esta dimensión que considera fenomenológica “no empece la importancia de los dominios ontológico y existencial” (Camarero 48) de la teoría de Gusdorf. El problema fenomenológico de la autobiografía resulta, según Gusdorf, de que el hombre, en un lugar y tiempo determinados, se ha convertido en observador de sí mismo porque ha llegado a considerarse “un gran personaje, digno de la memoria de los hombres” (Gusdorf, Condiciones 11). La autoconciencia le permite situarse a distancia de sí mismo “con el fin de reconstruirse en su unidad y en su identidad a través del tiempo” (Gusdorf, Condiciones 12).

Aun cuando la reflexión de Dilthey está orientada a la hermenéutica, en algún momento piensa sobre el proceso del autobiógrafo y afirma que el sujeto y el objeto son uno mismo y la relación se establece desde dentro: “[...] el que comprende este curso vital es, por cierto, idéntico con el que lo ha producido. Resulta de ello una peculiar intimidad del comprender”. (Dos escritos 137). En sentido semejante, Gusdorf propone que el sujeto que se toma a sí mismo como objeto

no establece una relación desde afuera, sino que interviene como operador que da forma a lo informe vivido (Gusdorf, *Les écritures* 36). Ambos sostienen que el afuera es aspecto principal, pero no determinante, porque el autobiógrafo elabora internamente sobre ese afuera para crearse a sí mismo “significativamente” con lenguaje.

Pero esta elaboración autobiográfica, coinciden los autores, no es azarosa. Se trata de una recomposición de la vida vivida a partir del presente, lo que implica narrar desde, al menos, valores, fines y proyecto vital; es decir, desde un punto de vista que destaque los significados en los que el autobiógrafo se reconozca. Dilthey pensaba que el hombre, al escribir su autobiografía -que entiende como la expresión escrita de la autorreflexión del hombre sobre su curso vital-, “ha destacado y acentuado en el recuerdo los momentos de su vida que experimenta como significativos, dejando hundirse los demás en el olvido” (*Dos escritos* 137). Gusdorf señala algo semejante, el autobiógrafo “reactualiza lo que del pasado conserva sentido y valor hoy en día” (Gusdorf, *Condiciones* 16). Y precisamente esta reactualización del pasado desde el presente reagrupa al ser personal más allá y por encima de su duración temporal (Gusdorf, *Condiciones* 16). La autobiografía, con su carácter creador y edificante, extrae un sentido nuevo y más profundo de la verdad como expresión del ser íntimo. Y esta verdad constituye una de las referencias necesarias para la comprensión del dominio humano (Gusdorf *Condiciones* 16). El mismo Gusdorf cita aquí a Dilthey: “Esto es lo que quería decir Dilthey [...] la historia universal es una extrapolación de la autobiografía” (*Condiciones* 16).

### NARRACIONES LITERARIAS, TEMPORALIDAD, IDENTIDAD

Georges Gusdorf examinó tópicos de las ciencias humanas cercanos a los que fueron abordados por Paul Ricoeur, como los mitos, la moral, la memoria, el lenguaje, la identidad, sin la intención de constituir un sistema filosófico. A Gusdorf, antes que sistematizar conceptos, le interesaba servirse de la filosofía para apropiarse realmente de su vida y no dejarse arrastrar por ella, como escribe en *La découverte* (vii). Ricoeur parece no haber tenido interés alguno en la indagación personal,<sup>11</sup> sino más bien en la elaboración de una teoría hermenéutica -con cierta sistemática-,<sup>12</sup> a partir de la puesta en crítica de los más importantes desarrollos de su época: variaciones sobre el vitalismo, la

11. Paul Ricoeur escribió su *Autobiografía intelectual*, en la que da cuenta del desarrollo de su pensamiento, y

12. Ricoeur confiesa que siempre ha necesitado el cierto orden: “aunque rechace cualquier forma de sistemática totalizadora, no me opongo a cierta sistematicidad” (Ricoeur, *Crítica y convicción* 41).

fenomenología, el existencialismo, el psicoanálisis, el estructuralismo, el posestructuralismo. Así, la manera de acercarse a los mismos tópicos fue distinta: Gusdorf parecía necesitar darle sentido a su vida, mientras que Ricoeur se propuso generar conocimiento teórico sobre la manera en que damos sentido a nuestras vidas por medio de la interpretación de textos.

El acercamiento a lo que han advertido algunos de sus estudiosos ayuda a iluminar el entendimiento de la principal diferencia entre los dos pensadores. A Gusdorf, señalaba Dhombres (2000), lo marcó definitivamente la detención en el campo de prisioneros, porque ahí experimentó de manera profunda la vida espiritual y la solidaridad humana. A Ricoeur, de acuerdo con Dosse, no le interesaba lo que ocurría en el campo; leía asiduamente a filósofos como Jaspers y Husserl, impartía conferencias y con ello “lograba abstraerse totalmente de los problemas de la vida cotidiana” (Dosse 100). Mientras que Gusdorf se sumergió en la experiencia humana del Oflag y renegó del academicismo, Ricoeur logró que la universidad entrara al campo.

155

Del vasto desarrollo filosófico de Ricoeur destacan -sin demeritar ninguna otra obra- *La metáfora viva* y *Tiempo y narración*. Dos obras gemelas que, según el filósofo, fueron concebidas juntas, y que dan respuesta a la pregunta por el sentido. Aun cuando la primera se inscribe en la teoría de los tropos y la segunda en la de los géneros literarios, “ambas incumben al mismo fenómeno central de innovación semántica” (*Tiempo y narración* I 31). Esta segunda obra resulta principal para el asunto que aquí se aborda. En *Tiempo y narración* -y después en *Sí mismo como otro*- pensó sobre las narraciones y la identidad, y aunque, como ha dicho Camarero, no tuvo como “objeto directo de su investigación la autobiografía, [...] ha aportado una teoría de gran calibre sobre la problemática del yo y la narratividad” (Camarero 71).

Preocupado -como lo estuvo también Gusdorf- por el embate irrefrenable de los acercamientos metodológicos determinados por el estructuralismo que, de acuerdo con su parecer, alejaban del quehacer filosófico, Ricoeur dedicó gran parte de su tiempo a fundamentar los constitutivos de su hermenéutica desde múltiples respaldos: lingüístico, histórico, mitológico, antropológico narratológico, teológico, lo que a la vez la enriquece y complica. A pesar de esto, su desarrollo conserva una unidad de propósito ontológico fundamental -muy cercano al de Gusdorf- que no puede desatenderse, a riesgo de no entender su propuesta a profundidad. Manuel Maceiras lo expresa así:

El objeto de la presentación, al publicarse en español el primer volumen de su última obra, es llamar la atención sobre la profunda unidad no solo de su propósito ontológico fundamental, sino también de la pertinencia en la elección de la

interlocución de autores y temas. Tal llamada de atención me parece justificada teniendo en cuenta que una lectura de la obra de Ricoeur, desde presupuestos no estrictamente ontológicos, dejaría su filosofía desposeída de su único objetivo (9).

Ricoeur comienza por discutir la distinción que Dilthey hace entre explicar y comprender, y el propio filósofo señala que ahí radica una de las principales diferencias con el alemán. A partir de este deslinde, reelabora la noción de comprender, en la que precisamente se localiza, en el marco de su hermenéutica, su propósito ontológico fundamental.

Tras haber incursionado en el examen del símbolo y de la metáfora para pensar en la innovación semántica, Ricoeur descubre que las intrigas (o tramas de los relatos) en el plano narrativo son también formas de creación regulada, sujetas a la semántica. Opta entonces por examinar el relato, en lugar de la metáfora, por ser una configuración más amplia que le permitirá explorar los mecanismos de la creación de sentido. Para examinar estos mecanismos construye una noción de texto, a la que considerará como unidad del discurso. Es decir, abandona la metáfora -y la frase como unidad mínima de sentido, que había tomado de Benveniste- y decide apuntalar su teoría del discurso a partir de la noción de texto, la cual construye analizando el lenguaje desde la dialéctica del acontecimiento y el sentido.

Para Ricoeur, el texto es todo discurso fijado por la escritura. “Pero, se pregunta, ¿qué es lo que fija la escritura?” (Del texto 127). La escritura no deriva del habla, sino que se produce en el lugar mismo del habla, “es decir, en el lugar donde el habla habría podido aparecer” (Del texto 127). Ricoeur pretende deslindarse de los enfoques hermenéuticos -particularmente del de Gadamer- que consideran que la relación con el texto es dialogal. Argumenta que esto no es así porque el texto es tal cuando inscribe directamente en la letra lo que quiere decir en el discurso (Del texto 128). Sustenta este argumento en que la relación escribir-leer no es un caso particular de hablar-escuchar-responder, porque en la escritura-lectura hay otro tipo de relación: “el lector está ausente de la escritura y el escritor está ausente de la lectura” (Del texto 129). Lo que llega a la escritura, dice Ricoeur, es el discurso en tanto intención de decir y la escritura es una inscripción directa de esta intención. Esta liberación de la escritura en relación con el habla es el acto de nacimiento del texto (Del texto 129). A partir de esta noción de texto, Ricoeur argumenta sobre la dificultad de considerar el explicar y el comprender como dos polos excluyentes.

Se ha dicho arriba que el interés de brindar a las ciencias del espíritu un método propio condujo a Dilthey a distinguir entre la explicación y la comprensión. Su pensamiento al respecto suele compendiarse en la frase “las ciencias de la naturaleza explican y las del

espíritu comprenden”. O bien se explica a la manera del sabio naturalista -escribe Ricoeur a propósito de la distinción de Dilthey- o bien se interpreta a la manera del historiador (Del texto 132). Pero la distinción no siempre resulta sencilla, debido a que Dilthey elabora sobre estos conceptos de manera distinta en varios fragmentos.<sup>13</sup> En algunos, incluso, se acerca mucho a la corrección que Ricoeur hizo a esta distinción diltheyana, y que se ha convertido en una de las tesis más celebradas del filósofo francés (Gómez 98): la dialéctica entre explicación y comprensión. A su manera, Dilthey había propuesto que: “Los métodos hermenéuticos tienen una conexión con la crítica literaria, filológica e histórica, y esa totalidad conduce a la explicación de los fenómenos singulares. Entre la interpretación y la explicación hay solo una diferencia de grado, y ningún límite fijo. Pues el comprender es una tarea infinita” (Dos escritos 93). Gómez Ramos señala que Dilthey parece aquí anticipar la célebre tesis ricoeuriana al “barruntar que la explicación no es más que la comprensión al nivel de las manifestaciones externas de la vida, al nivel de los signos, sin alcanzar todavía el sentido interior: lo que hoy llamaríamos semiología” (98).

157

Ricoeur propone que explicar y comprender no resultan polos excluyentes, sino que mantienen una relación dialéctica.<sup>14</sup> Al establecer esta dialéctica, Ricoeur incorpora en su teoría hermenéutica, en el polo de la explicación a la epistemología y en de la comprensión a la ontología. A diferencia de Dilthey, la primera no está basada en el método de la historia, sino en los de la lingüística y la semiótica, los cuales, según Ricoeur han sido desarrollados como métodos propios de las ciencias del espíritu, por lo que no deben ser descartados en una teoría hermenéutica. En su argumento afirma que el análisis estructural hace posible explicar un relato, sin embargo, esto no implica que lo hemos interpretado. La explicación, por medio del análisis estructural, revela “la lógica de las operaciones que ponen en relación mutua los haces de relaciones” (Ricoeur, Del texto 138) del relato. El procedimiento consiste, en primer lugar, en aislar acciones, las cuales se convierten en unidades del relato, y luego establecer niveles de integración de las partes en el todo. “La lógica de la acción consiste, escribe Ricoeur, entonces en un encadenamiento de nudos de acción

13. De acuerdo con Gómez Ramos, autores como Habermas, Apel, Ricoeur, entre otros, han enjuiciado a Dilthey a partir de la lectura que Gadamer hizo de su obra (Gómez 11). Sin embargo, la distinción entre explicar y comprender no resulta sencilla en el filósofo alemán, porque aborda de manera distinta los conceptos en varios momentos, y en ocasiones menciona que entre explicar y comprender hay solo una diferencia de grado (*Dos escritos* 101).

14. Por dialéctica Ricoeur entiende “la consideración según la cual explicar y comprender no constituirían los polos de una relación de exclusión, sino los momentos relativos de un proceso complejo que se puede llamar interpretación” (*Del texto* 150).

que en conjunto constituyen la continuidad estructural del relato [...]” (Del texto 139). Y agrega “explicar un relato es captar esta imbricación, esta estructura en fuga de los procesos de acciones implicadas” (Del texto 139). Entendida de este modo, la explicación ya no es un concepto tomado de las ciencias naturales, sino que nace de la esfera de las investigaciones lingüísticas.<sup>15</sup>

158 El acercamiento al relato de este modo deja suelto el otro polo de la interpretación que es la comprensión. Pero, ¿cómo se diferencia de la explicación? Es aquí en donde Ricoeur sitúa el aspecto ontológico de su teoría hermenéutica; en donde se concentra su argumento a favor de la filosofía, y es aquí también en donde su acercamiento se vincula con el de Gusdorf. Según Ricoeur, la interpretación (o la teoría hermenéutica) se entenderá desde la dialéctica entre la explicación y la comprensión, y propone que el trayecto de una a otra se desplaza en dos sentidos. Primer desplazamiento: la comprensión solicita la explicación porque el discurso -la escritura- ha cobrado autonomía (el autor/interlocutor no está presente, como sí ocurre en el diálogo), lo que significa que no podemos dialogar con él. El diálogo hace posible que los hablantes elaboren sobre los dichos, extiendan, ejemplifiquen, etc. Pero con la escritura (literatura, en sentido literal, escribe Ricoeur), y su contra parte, la lectura, ocurre algo distinto, porque esta última está regulada por códigos comparables al código gramatical que guía la comprensión de las oraciones (Ricoeur, Del texto 153), y en el caso de los relatos, más propiamente dicho al código narrativo. El hecho de que el lector se enfrente a estos códigos narrativos hace posible y necesaria la mediación de la comprensión por la explicación, porque estos imponen una pauta de lectura y al explicar esta pauta, utilizando el análisis estructural del relato, se comprende. Segundo desplazamiento: no hay explicación que no se consume en la comprensión. Ricoeur dice que lo que mueve a quien realiza análisis estructurales a buscar los signos del narrador y del receptor en el texto del relato es precisamente la comprensión, la cual incluye todos los pasos analíticos y coloca a la narración, en tanto donación del relato de alguien a alguien, en el movimiento de una transmisión (Ricoeur, Del texto 155). Es decir, el analista estructuralista no se enfrenta a un relato cerrado, sino a una cadena de palabras que constituyen una comunidad de cultura que se interpreta a sí misma mediante sus propias narraciones. Esto implica que la comprensión, que se consume por la explicación, resulta de ca-

15. Cabe señalar que, tras examinar las teorías estructuralistas de la época, optó por la desarrollada por A. J. Greimas, porque “ilustra de maravillas [...] este enfoque objetivante, analítico, explicativo del texto, según una concepción no causal sino estructural de la explicación (Ricoeur, *Autobiografía* 53).

rácter subjetivo, sin embargo, no hay independencia entre el análisis objetivo y la comprensión subjetiva. Ricoeur lo explica así:

Es siempre alguien quien recibe, hace suyo, se apropia el sentido. Pero no hay un riguroso cortocircuito entre el análisis totalmente objetivo de las estructuras del relato y la apropiación del sentido por los sujetos. Entre los dos se despliega el mundo del texto, el significado de la obra, es decir, en el caso del texto/retrato, el mundo de los trayectos posibles de la acción real. Al sujeto se le pide que se comprenda ante el texto en la medida en que este no está cerrado sobre sí mismo, sino abierto al mundo que redescubre y rehace. (Del texto 155-156)

Ahora bien, lo que se ha de comprender no es a quien habla detrás del texto sino aquello de lo que se habla, “la cosa del texto” o, dicho de otro modo, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto (Del texto 155). Y este mundo se realiza, mediante las operaciones de sentido y referencia, en relación con el sitio ontológico que es el mundo del lector. Siguiendo a Heidegger, Ricoeur toma el presupuesto de que comprender precede a la reflexión, por lo tanto, tiene una significación ontológica, es decir, pertenece al ser-en-el-mundo (Dasein).

Para construir la dialéctica de la explicación y la comprensión, Ricoeur no solo examinó las teorías del texto, sino también de la acción y de la historia. En la reflexión sobre la acción, Ricoeur propone que la acción humana debe entenderse no solo a partir del régimen de la causalidad, propio de las ciencias naturales, sino también de la motivación, materia de las ciencias humanas. Se mencionó en una nota a pie de página del primer inciso de este trabajo, que, para Dilthey, no hay en el mundo histórico ninguna causalidad científico-natural, pues la causa produce, según unas leyes, ciertos efectos, mientras que “la historia sabe solo de las relaciones del efectuar y el padecer, de la acción y la reacción” (Dos escritos 129). Para Dilthey la causa será una categoría formal, las de la historia serán categorías reales.<sup>16</sup> Ricoeur propone la perspectiva dialéctica, no excluyente, entre estos de categorías. La causalidad corresponde al orden de la explicación y la motivación al orden de la comprensión (Del texto 159).

En la reflexión sobre la historia, Ricoeur propone algo semejante. Según él, si siguiéramos la distinción de Dilthey, del lado del explicar se encontraría la teoría positivista de la historia, mientras que, del lado del comprender, los acercamientos que consideran a la historia como una extensión de la comprensión del otro. Los primeros destacan que la explicación histórica sigue el mismo esquema que la explicación de un acontecimiento físico; apelan a leyes generales conjeturadas o táci-

16. Véase la nota 2 de este trabajo.

tamente admitidas. Los segundos -especialmente la teoría endopática (Ricoeur, Del texto 163)- destacan dos rasgos del método histórico: primero, trata sobre acciones humanas regidas por intenciones, proyectos, motivos que tratamos de comprender; segundo, “la comprensión no es posible sin la participación personal del propio historiador, de su subjetividad” (Ricoeur, Del texto 165). Ricoeur desecha la dicotomía excluyente y desarrolla la dialéctica entre explicar y comprender en las teorías de la historia. Para este filósofo, la comprensión, que incorpora la explicación, pone en juego la competencia específica para seguir una historia relatada. Ricoeur escribe:

Seguir una historia es comprender una sucesión de acciones, pensamientos, sentimientos que presentan cierta dirección, pero también sorpresas [...]. Así, la conclusión de la historia nunca es ni deducible ni predecible. [...] Pero tampoco la historia debe ser deshilvanada: aunque no sea deducible su desenlace debe ser aceptable. (Ricoeur, Del texto 166)

160

Es precisamente aquí en donde conecta con Dilthey. En esas teorías de la historia, Ricoeur observa, en el polo de la comprensión, lo que el alemán había ya expuesto sobre la base de la categoría de temporalidad. Ricoeur lo explica desde la fenomenología de la lectura: el lector no se interesa por discernir las leyes subyacentes, sino por seguir el hilo de la historia singular. “Seguir una historia es una actividad [...] mediante la cual anticipamos un curso anterior y un desenlace y corregimos correlativamente nuestras anticipaciones, hasta que coinciden con el desenlace real. Entonces decimos que hemos comprendido” (Ricoeur, Del texto 166). Pero si la comprensión espontánea “queda bloqueada” (si no podemos responder al porqué de alguna acción) la explicación nos permite seguir de nuevo la historia. Por ello, la explicación puede moverse en niveles de generalidad, de regularidad y, por consiguiente, de científicidad variables” (Ricoeur, Del texto 167).<sup>17</sup> Lo que el historiador hace no es someter al relato a una ley, sino interpolar una ley en el relato para reactivar su comprensión. Dilthey, como se ha revisado arriba, descarta cualquier perspectiva que indique que las categorías de la vida derivan de otra consideración que no sea la vivencia temporal, pero está presente en su teoría un acercamiento semejante al de Husserl que él mismo reconoce al desarrollar su teoría del conocimiento.<sup>18</sup> La dialéctica que desarrolla Ricoeur entre explicar y comprender implica la coexistencia de los polos epistemológico-metodológico y ontológico en el arco hermenéutico.

17. Aquí Ricoeur toma la teoría de la historia Hempel como base para hablar de la explicación en términos de leyes generales (*Del texto 167*).

18. Dilthey expresa su deuda con Husserl al desarrollar su fundamentación de una teoría del conocimiento orientada realista o crítico-objetivamente (cit. por Imaz 16).

En *Tiempo y narración*,<sup>19</sup> Ricoeur reconoce la temporalidad como la condición determinante de la experiencia humana. El medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser-en-el-mundo [Dasein] es la trama narrativa (Maceiras 25) o la narratividad. Aquí, el referente inmediato de Ricoeur es Heidegger, quien había ya elaborado sobre la teoría de Dilthey, y quien quizá, como dice Imaz, “había puesto la obra de Dilthey al servicio de la suya” (Imaz 32). Esto explica, en parte, que Ricoeur no acuda directamente a Dilthey; Heidegger le proporciona los elementos sobre el ser y el tiempo que necesita para apuntalar su propuesta.<sup>20</sup>

Para mostrar que la trama narrativa<sup>21</sup> esclarece la experiencia humana del tiempo inherente al Dasein, Ricoeur construye una elaborada teoría, que pasa por examinar historiografías, narratologías, ficciones literarias y fenomenologías de la conciencia temporal. Propone que a la trama narrativa le es propio un sentido que no se agota con el análisis estructural. La innovación semántica en la narración consiste en la inventar una trama que también es síntesis, porque reúne lo heterogéneo: fines, causas y azares, en la unidad temporal de una acción total y completa (Ricoeur, *Tiempo y narración I* 31). En esta elaboración ricoeuriana hay ecos de la filosofía de Dilthey, desde luego, la categoría fundamental de la temporalidad, y también categorías como fines y significado. Dilthey planteaba que, en palabras de Gómez Ramos, así como el saber histórico consiste en “captar una conexión entre acontecimientos separados por el tiempo, en hallar una continuidad y coherencia entre ellos, del mismo modo el autobiógrafo encuentra una coherencia interna entre los acontecimientos de su curso vital” (Gómez 147). Al hablar de la relación entre la forma más elemental entre las manifestaciones vitales y lo espiritual que domina en todo comprender, Dilthey ejemplifica así: “el modo en que dos cosas, como, por ejemplo, el gesto y el susto, no se yuxtaponen, sino que constituyen una unidad, está fundado en esta relación fundamental de la expresión con lo espiritual (Dos escritos 165)”. Dilthey no habla de trama, sino de conexión, podría decirse usando las palabras de Ricoeur, de elementos heterogéneos, no solo en las ficciones narrativas o los textos

19. La idea rectora que se desarrolla en los tres tomos de *Tiempo y narración* es que la función del relato es articular el tiempo para darle la forma de una experiencia humana. De acuerdo con Ricoeur, “el relato solo culmina su carrera en la experiencia del lector, cuya experiencia temporal “prefigura” (Ricoeur, *Autobiografía* 65).

20. Ricoeur sigue a Heidegger, pero no toma la vía corta de la analítica del *Dasein*, sino la vía larga del rodeo por los relatos de la cultura.

21. Para construir la categoría de trama narrativa, Ricoeur puso en paralelo la discordancia concordante, característica de la temporalidad vivida, según San Agustín (*Las confesiones*), y la concordancia discordante, propia de la intriga narrativa, según Aristóteles (*Poética*).

históricos,<sup>22</sup> sino en las manifestaciones del espíritu objetivo,<sup>23</sup> entre las cuales está la autobiografía.

162 Para Dilthey es claro que en el curso de la vida aparecen valores y fines, pero estos por sí solos no logran la conexión de las partes individuales. Se pregunta, entonces, qué es lo que constituye la conexión que permite que enlancemos las partes individuales en un todo en el cual la vida llegue a la comprensión (*Dos escritos* 139). Para responder, Dilthey propone tres categorías: valor, fin y significado. Los valores que se experimentan en la vivencia se hallan yuxtapuestos, están separados unos de otros. Los fines orientan hacia la posibilidad, hacia el futuro, pero no realizan las conexiones entre lo heterogéneo que permitan comprender. El significado, en cambio, supera la yuxtaposición. Esta última categoría es la más propia del pensar histórico (temporal), y su expresión por antonomasia es la autobiografía. Según Ricoeur, la trama narrativa resulta una composición del tiempo regulada a escala textual, en la que se advierte esta síntesis de elementos heterogéneos, presentes en la acción humana, que el lector comprende. La trama narrativa “determina, articula y clarifica la experiencia temporal” (*Maccerras* 26). Para Dilthey es la vida la que se expresa en los signos, lo cual le parece palmario en la autobiografía. Para Ricoeur lo que se configura en una ficción narrativa o en un texto histórico y un lector refigura es la estructura significativa de la acción real.<sup>24</sup> El lector comparte con el autor el modo de ser-en-el-mundo que configura con lenguaje y el lector comprende, pero también explica. “Explicar más para comprender mejor”, señala reiteradamente Ricoeur.

Finalmente, mencionaremos un aspecto medular de la hermenéutica ricoeuriana, la constitución de la identidad narrativamente. Ricoeur acude a la teoría de la autobiografía (él indica al análisis li-

22. Ricoeur plantea la hipótesis de que las narraciones ficcionales y las históricas (los textos históricos) responden a una única operación configurante que las dota de inteligibilidad: la trama, que es en la que se logra la “síntesis de lo heterogéneo”. Posteriormente desarrolla la triple mimesis: I, prefiguración; II, configuración y III, refiguración. En la triple mimesis, Ricoeur dinamiza los elementos básicos del discurso: autor/escritura, texto y lectura/ comprensión del texto.

23. Dilthey entiende por espíritu objetivo a las “Múltiples formas en las que se ha objetivado en el mundo sensible la comunidad existente entre los individuos. [...] Desde el estilo, las formas de trato, hasta la conexión de los fines que la sociedad se ha formado, a la costumbre, el Derecho, el Estado, la Religión, el Arte, las Ciencias y la Filosofía” (*Dos escritos* 165). La historia se sedimenta en sus objetivaciones (arte, literatura, instituciones). Según Gómez Ramos, el mismo Ricoeur ha considerado el espíritu objetivo de Dilthey “como sustituto de un antiguo e inoperante concepto de vida” (Gómez 173).

24. Ricoeur señala que Dilthey introduce “los rasgos del espíritu objetivo hegeliano en una filosofía que, no obstante, seguiría siendo romántica, en la medida en que es la vida la que se expresa en los signos y así se interpreta a sí misma” (*Del texto* 151).

terario) sin mencionar ningún autor: “Como lo confirma el análisis literario de la autobiografía, la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historia narradas” (Tiempo y narración III 998). Desde las ficciones narrativas, el sí mismo (ya no el yo),<sup>25</sup> que se constituye desde la identidad narrativa (entendida como una ipseidad, como identidad dinámica, temporal, que incluye cambio y mutabilidad en la cohesión de una vida) “puede así decirse refigurado por las configuraciones narrativas” (998), lo que resulta en un tejido de historias narradas. Es decir, leer es un acto narrativo que permite al lector atestiguar la experiencia de su sí mismo, como ipseidad y, por lo tanto, como alteridad. Este sí, no obstante, no ocupa el lugar del fundamento; se trata de un cogito quebrado, que atestigua su ipseidad en experiencias inconexas, según una diversidad de focos de alteridad (Ricoeur, *Sí mismo* 353).

Ricoeur no aborda el asunto de la autobiografía. Sin embargo, en una nota a pie de página escribe: “No trataremos pues aquí de la autobiografía. No se prohibirá hablar de ella en la perspectiva de una refiguración del tiempo operada conjuntamente por la historia y la ficción. Es el mejor lugar que se le puede asignar a la autobiografía por la estrategia de tiempo y narración” (Ricoeur, *Tiempo y Narración* II 515).

163

## CONSIDERACIONES FINALES

Gusdorf ha elaborado su pensamiento teniendo como base la filosofía hermenéutica de Dilthey, asumiendo a la categoría de temporalidad como la fundamental, y al concepto de comprender en los términos en los que el filósofo alemán lo describió. Ricoeur ha desarrollado una ambiciosa teoría hermenéutica en la que elabora la categoría de trama narrativa, desde las consideraciones sobre el tiempo de San Agustín y el concepto de trama de Aristóteles, y ha tenido como base la categoría de temporalidad de cuño diltheyano. Además, ha desarrollado una dialéctica entre explicar y comprender, que ha sido considerada como uno de los principales aportes de su hermenéutica.

Gusdorf y Ricoeur describen el proceso mediante el cual, en el primer caso, el autobiógrafo se comprende a sí mismo a través de los signos escriturarios con los que inscribe su propia vida; en el segundo caso, el lector de ficciones narrativas realiza un rodeo por los signos de su cultura para comprenderse a sí mismo desde una diversidad de focos de alteridad. Gusdorf, siguiendo, en lo general, a Dilthey, con-  
25. El yo egoísta se borra para dar paso al sí, obra de la lectura (Ricoeur, *Autobiografía* 77).

sidera que el autobiógrafo realiza un trabajo con la memoria y con la escritura que hace posible el autoconocimiento. Según este filósofo, el proceso escriturario es constitutivo de identidad, y responde a una crisis, a un cuestionamiento profundo. Ricoeur, crítico del cartesianismo de Dilthey, el cual intenta superar con su propuesta del cogito quebrado, propone la categoría de identidad narrativa para pensar a la identidad no de forma sustancialista, sino dinámica y temporal, con lo que incluye cambio y mutabilidad en la cohesión de una vida.

164 Gusdorf y Ricoeur, en consonancia con Dilthey, confluyen en la idea de que ontológicamente existe una trama de conexiones que se clarifica en las escrituras autobiográficas y en las ficciones narrativas que se conforman como totalidad que da significado a las particularidades. Por eso, tanto Gusdorf como Ricoeur piensan que aun en el cambio, en el flujo constante del tiempo, una vida o una trama narrada se comprende como totalidad significativa. En los tres acercamientos, los de Dilthey, Gusdorf y Ricoeur, hay una fundamentación ontológica en la que, en los dos primeros, la comprensión resulta correlativa a la noción de vida, en el otro, en relación dialéctica con la comprensión, al entramado de las nociones de texto, acción e historia. Los desarrollos de Gusdorf y Ricoeur resuenan uno en el otro a partir este propósito ontológico fundamental compartido.

## REFERENCIAS

- CAMARERO, Jesús. *Autobiografía. Escritura y existencia*, Barcelona, Anthropos, 2011.
- CATTOGIO, Leandro. “La interpretación gadameriana de Dilthey en torno al estatuto transcendental de la hermenéutica”. *Areté. Revista de Filosofía*, vol. XXIV, no. 2, 2012, pp. 289-308. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1016-913X2012000200003](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2012000200003)
- DHOMBRES, Dominique. “Georges Gusdorf, un philosophe encyclopédiste et spiritualiste”, *Le Monde*, 23 de octubre de 2000. [https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/10/23/georges-gusdorf-un-philosophe-encyclopediste-et-spiritualiste\\_108586\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/10/23/georges-gusdorf-un-philosophe-encyclopediste-et-spiritualiste_108586_1819218.html)
- DILTHEY, Wilhelm. *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid, Istmo, 2000.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. México, FCE, 1949.
- DOSSE, François. Paul Ricoeur. *Los sentidos de una vida (1913-2005)*. México, FCE, 2013,
- GÓMEZ Ramos, Antonio. “Prologo, traducción y notas”. Dilthey, W. *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid, Istmo, 2000.
- GUSDORF, Georges. “Condiciones y límites de la autobiografía”, *La autobiografía y sus problemas teóricos*, Barcelona, Suplementos Anthropos, 1991.
- GUSDORF, Georges. *Le crépuscule des illusions. Mémoires intempestifs*, Paris, La Table Ronde, 2002.
- GUSDORF, Georges. “De l’autobiographie initiatique a l’autobiographie genre littéraire”, *Revue d’histoire littéraire de la France*, 1975.
- GUSDORF, Georges. *Les écritures du moi. Lignes de vie 1*, Paris, Odile Jacob, 1991.
- GUSDORF, Georges. *Auto-bio-graphie. Lignes de vie II*. Paris. Odile Jacob, 1991.
- GUSDORF, Georges. *Mémoire et person II*. Paris, Presses Universitaires de France, 1951.
- GUSDORF, Nicolas. “Introducción”. Centenaire Georges Gusdorf 13 novembre 2012. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*. Cahiers du Portique, no. 13, 2013. <https://journals.openedition.org/leportique/3912>
- IMAZ, Eugenio. *Asedio a Dilthey*. México, El Colegio de México, 1945.
- LOUREIRO, Ángel. “Problemas teóricos de la autobiografía”. *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona, Suplementos Anthropos, 1991.
- MACEIRAS, Manuel. “Presentación de la edición española”. *Tiempo y narra-*

- ción I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México, Siglo XXI, 2000.*
- MOYA Espí, Carlos. "Traducción y prólogo". Dilthey, W. *Crítica de la razón histórica*. Barcelona, Península, 1986.
- PORSET, Charles. "Préface". Gusdorf, G. *Le crépuscule des illusions. Mémoires intempéstifs*, París, La Table Ronde, 2002.
- RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. México, Siglo XXI, 1996.
- RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI, 2000.
- RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México, Siglo XXI, 1998.
- RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Siglo XXI, México, 1996.
- RICOEUR, Paul. *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- RICOEUR, Paul. *Crítica y convicción*. Madrid, Síntesis, 1995.





HISTORICAL TRANSIT OF DISABILITY:  
FROM CLOWNS, DEFORMED AND  
BUFFOONS TO WORTHY HUMANS

**Historial editorial**

Recepción: 7 de julio de 2022

Revisión: 1o. de agosto de 2022

Aceptación: 5 de octubre de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

# Historical transit of disability: From clowns, deformed and buffoons to worthy humans

*Tránsito histórico de la discapacidad:  
De payasos, deformes y bufones a  
humanos dignos*

Trânsito histórico da deficiência:  
De palhaços, deformados e bufões  
a humanos dignos

Alejandro Moreno Lozano

*Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón, Hidalgo*  
*aml\_iespob@hotmail.com*

## ABSTRACT

The main assumption of the research is that the past, exercises binding force with subjects who present physical and intellectual characteristics different from the bulk of the population today, and that in that level becomes a past of multiple senses: “The past belongs irreversibly to the previous time, belonged to the events of then, and may yet be now” (Heidegger, 1951, p. 409). Under this guideline, the journey that is part of the year 1800, specifically with physically and intellectually different people who were subject to the rules of Spanish society, which since then assigned them derogatory terms. The problem in research is that it is to solve, or to find out (Sánchez, 1993). In this sense, it is intended to answer the question: How is the historical construction of negative distinction towards people with different physical and intellectual characteristics presented? The question of reality is approached methodologically under the qualitative perspective, with special importance in the contributions that contributed to the construction of a logical narrative, on the derogatory designation of the other at the physical and/or intellectual level that is just the main finding that is reproduced today.

**Keywords:** Disabilities, Historical transit, Otherness, Education, Buffoons.

**RESUMEN**

El supuesto principal de la investigación es que el pasado, ejerce fuerza vinculante con sujetos que presentan características físicas e intelectuales diferentes al grueso de la población actual, y que en ese nivel se convierte en un pasado de múltiples sentidos: “El pasado pertenece irreversiblemente al tiempo anterior, perteneció a los acontecimientos de entonces, y aún puede ser ahora” (Heidegger, 1951, p. 409). Bajo esta pauta, el viaje que forma parte del año 1800, concretamente con personas física e intelectualmente distintas que estaban sujetas a las normas de la sociedad española, que desde entonces les asignó términos despectivos. El problema en la investigación es que se trata de resolver, o de averiguar (Sánchez, 1993). En ese sentido, se pretende responder a la pregunta: ¿Cómo se presenta la construcción histórica de la distinción negativa hacia las personas con características físicas e intelectuales diferentes? Se aborda metodológicamente la cuestión de la realidad bajo la perspectiva cualitativa, con especial importancia en los aportes que contribuyeron a la construcción de un relato lógico, sobre la designación despectiva del otro a nivel físico y/o intelectual que es justamente el principal hallazgo que se reproduce hoy.

**Keywords:** Discapacidades, Tránsito histórico, Alteridad, Educación, Bufones.

**RESUMO**

O principal pressuposto da pesquisa é que o passado exerce força vinculante com sujeitos que apresentam características físicas e intelectuais diferentes do grosso da população atual, e que nesse nível ele se torna um passado com múltiplos significados: "O passado pertence irreversivelmente ao tempo anterior, pertencia aos eventos de então, e ainda pode ser agora" (Heidegger, 1951, p. 409). Sob essa diretriz, a viagem que se insere no ano de 1800, especificamente com pessoas física e intelectualmente diferentes e sujeitas às normas da sociedade espanhola, que desde então lhes atribuiu termos pejorativos. O problema na pesquisa é que se trata de resolver, ou descobrir (Sánchez, 1993). Nesse sentido, pretende-se responder à questão: Como se apresenta a construção histórica da distinção negativa em relação a pessoas com diferentes características físicas e intelectuais? A questão da realidade é abordada metodologicamente numa perspectiva qualitativa, com especial relevo nos contributos que contribuíram para a construção de uma história lógica, sobre a designação pejorativa do outro ao nível físico e/ou intelectual, que é precisamente a principal constatação foi jogar hoje.

**Palavras-chave:** Deficiência, Tránsito histórico, Alteridade, Educação, Bufões.

## FROM CLOWNS, DEFORMED AND BUFFOONS TO WORTHY HUMANS

The problem in the investigation precisely is: what it is about solving, or finding out, is the creative construction of a difficulty where apparently there is none; something that you want to explain with greater clarity, breadth or depth. There is no research without a problem. The research problem is what triggers the process of generating knowledge. (Sánchez, 1993) Specifically, the statement of the problem in this research is: How is the construction of negative distinction of people with different physical and intellectual characteristics personified?

Disability has gone through a multitude of conceptual approaches that have to do with the look of people who were considered normal. Normality seems to be the label that has accompanied those subjects who do not present visible physical and notable intellectual alterations and who also manage to interact without major difficulties with their peers at a given historical moment.

171

The tour that is part of the year 1800, with those people who were subject to the rules of society such as the Spanish, who looked at and classified subjects by physical and behavioral categories. Hence, the physical appearance that came from height, complexion, and skin color, mainly, were the very important classification engines. People of small stature were assigned a distinction derived from their physical appearance. Some of them, with a role that was known as buffoons within the court of the king in turn, who, from the outset, because they belonged to such a select group, were awarded a position of social prestige that was accompanied by the recognition of the authority and therefore of the governed population.

Jesters held a special place in medieval history. They were considered "privileged" at court. Chosen for their sense of humor or their sense of the absurd to entertain royalty. Since the buffoons were given freedom of action to say anything in "joke", they were sometimes the only members of the Court authorized to express an honest opinion about local situations (Gómez, 2019).

Expressing a frank opinion, without filters, was considered dangerous for the rest of the members of the court and, for the common people, since in situations of tension modesty should prevail, in addition to decorum, thus avoiding offending one's own and strangers. Moderation was considered a sign of polite behavior that, despite extreme situations, demonstrated control over emotions that could easily overwhelm.

The ability to remain calm and the reason that, since then, made possible the resolution of conflicts before violent confrontations, were

areas that were cared for above all in those social subjects that were located in positions of power in front of a people that between 1800 he was torn between foreign war and civil war; in the case of the war for independence, a dramatic and traumatic civil war in the period between 1833 and 1840, with a very strong economic and above all human cost, and at the same time it means the readjustment of a State that is crumbling and reorganizing with new operating logics that they shared under the reign of Fernando VII (López, 2022). In these internal logics of struggle, it was sought that this country of subjects of a monarchy be transformed into one of citizens, which was later achieved in the first half of the 19th century.

172

In this context of constant tensions and conflicts, aggravated by the agrarian crises that logically intensify with the bout of war in the war for independence and that ultimately lead to talk of the early years of the 19th century, everyday life it was imbued with special characteristics such as the presence of the figure of a very important historical figure for this writing: that of the jester. The approach to the conceptual application of the term buffoon seems to be linked to the Latin word *buffo*, which designated the actors who participated in plays with protruding cheeks to receive slaps, which were accompanied by an exaggerated blow noise with the objective of achieving a more comical effect for the spectators, anxious to momentarily forget the routine of their tasks during the heavy workday.

This figure of entertainment for his contemporaries incorporated a substantial difference with the troubadours of the time, who played musical instruments and special songs to exalt the virtues of some elements of nature or characters. The buffoons, unlike the troubadours, could comment on political issues of the time and climb the social ladder due to the share of ingenuity or frank expression regarding issues of social relevance even in the most difficult situations. They were given the social function of mocking and expressing nonsense in tense environments.

Although life was not easy for them within the king's court and above all to enter that elite, they were considered lucky within the town, despite enduring ridicule and turning their bodies into an object of amusement for others. This distinction is placed in the range of apparent positivity towards your person. Outside of royalty, life passed with a marked sense of suffering, beginning with the scarcity of basic satisfiers due to the inefficient exploitation of the land to achieve an adequate subsistence and the difficulty in obtaining a better quality of life. Think of the painting "Hunger in Madrid", which meant a mortality of more than twenty thousand people between September 1811 and July 1812. In this context, having safe food is an indisputable advantage.

Another additional factor to the hardships of people of short stature and deformations, especially in the face, was the negative distinction from a construct with deep social roots of long duration (Karsz, 2000), which, without a doubt, persist until our time and that manifests itself with the exclusion of people because of their corporeal appearance in frank comparison with those bodies that are considered naturally normal. Now it is known that it is a matter of chromosomes that a body is constituted with the appearance that emanates from them. The naturalistic vision at that time was surpassed by a vision that mixes the mythical with religion. Divine punishment for sins committed even by the parents of the person who has different physical and intellectual characteristics.

The classification of forms has accompanied the human being since his appearance as a species, regardless of where he was born. It is a tool for their learning of the natural and social world. He has learned to differentiate between color, size, texture and taste from his first years of life. These activities have been very necessary and extremely useful to survive in a world that is initially adverse, (Piaget, 1994). The intellectual activity that enables the human being as a knowing subject is the process between coming and going that takes place when an intellectual imbalance occurs. The balance that is achieved later gives rise to learning. As a result, the accommodation of the new situation that caused the imbalance is achieved in an intellectual structure, now more capable of supporting it and that at the same time prepares the mental scheme to face new challenges that are characterized by their increasing complexity.

This process of imbalance seeks to find the point where the stimulus coming, most of the time, from reality finds a point of understanding of its causes from different points of view. Appreciation judgments about what is beautiful and ugly appear later in the life of the subject who is born without appreciation structures but, builds them as he matures. Beauty and ugliness belong to the world of ideas that, through culture, are gradually incorporated into a process imposed by the oldest through interaction with minors who are defenseless and capture the natural world and social through perception schemes that are inherited from them. (Durkeim, 2013), in such a way, when the human being reaches maturity, he has managed to build with solvency what is considered beautiful-ugly, useful-useless, bad-good.

With this medium context, the aim is to reveal: How has this evolution of the process of constituting knowledge or knowledge and its pejorative historical development of lack, dysfunction, failure in subjects with physical or intellectual characteristics different from the

bulk of the population come about? The tour that is carried out with emphasis on the people known as dwarfs, with the function imposed with the term of jesters in the court of the king, has the intention of clarifying how the physical difference has been taken as a negative sign that can, in the best of the cases, offer the nobles the contrast that highlights their perfection and beauty in front of some others visibly different; just as happens with María Bárbola, who appears in the painting *Las Meninas*, by the author Diego Velázquez, who, despite her attentive gaze, dress and dignified posture, her stay is associated with the fun and entertainment of the inhabitants of the royal house .

174 María Bárbola is an exceptional sample, she is the only woman portrayed by the royal artist and even more so because of her physical condition, due to a primordial genetic issue of dwarfism and a possible behavioral characteristic that made her preferable to the king to be incorporated into the house where only nobles lived. It is known that she was Mariana of Austria's favourite, and she even held the official position of "queen's official dwarf".

The treatment that was being done in the Foucauldian position, to those who were different in the Middle Ages, who for physical and intellectual reasons were distinguished from the rest, was under the same category of "sick", due to the incorporation of some element of a physical or psychological order. intellectual that made it possible to look at them differently in relation to commonly normal subjects.

(...) the insane (...) suffered a regimen of boarding schools, until the day they were found in the wards of the General Hospital or in the dungeons of the force houses (...). But it was almost never clearly specified what their status was or what sense this neighborhood had, which seemed to assign the same homeland to the poor, the unemployed, the boys in correctional facilities and the insane" (Foucault, 1967, p. 79).

The recurring practice with people who were physically or intellectually different was their exclusion from society by means of the confinement to which some of them were subjected at that time, due to a thought that was anchored in the myth, with high efficiency insofar as fear generator, which operates mainly in the imagination of the subjects who think them. Although it may seem irrational to us today at that time the way in which people with different appearances and different acting routines was considered dominated, which causes an emotional state of fear, lively by a moral myth about a "rather mysterious evil that could spread, it is said, from the houses of confinement to shortly threaten the cities" (Foucault, 1967, p. 27).

The concept of exclusion always refers to a group that separates itself from another with dominant characteristics. Specifically, it refers to "forms of negative discrimination that obey strict rules of construction in a given society" (Karsz, 2000, pág. 66), such as the one experienced by María Bárbola and whose construction undoubtedly marks an influence even today. days. The concept must be understood in contrast to inclusion. The difference lies in each pole, there is an integrated sector and another excluded (Jiménez, 2008). The phenomenon of exclusion goes unnoticed by the subjects who exercise it and sometimes by those who suffer from it, given its difficulty to "consider itself as a phenomenon of a highly complex, multiform, structural nature, and with deep socioeconomic, cultural and historical roots" (Rivas, 2006, p. 4).

On a theoretical level, (Rodríguez, 2011) thinks about exclusion using a metaphorical comparison alluding to an engine that generates discrimination. The motor has two poles so that the negative distinction is set in motion, with a detrimental effect on people who, for some reason, incorporate characteristics into their bodies that make them identifiable through differentiating categories applied to them by other supposedly normal people with whom they belong. they had to share not only the geographical space, but also the accumulation of beliefs, ways of thinking about reality and ways of influencing it.

The first pole is stigma, as a fundamentally irrational mechanism that places the blame on the corporeal form of the stigmatized person for being looked at and treated contemptuously: as a transgressor of what is considered correct and because of his own evil conviction. This posture transfers, under the stigmatic thought, to the appearance of the stigmatized, the signs and effects that indicate and reinforce what they have initially placed on them, as a burden that they are forced to carry under the model of the scapegoat whom it is necessary to look down upon, expel and curse. The stigma is effective and is reinforced in the gestures, guttural sounds, and irregular shapes with which he moves through the home, streets, sidewalks and paths that he manages to travel, giving a ghostly appearance to his figure that represents the darkest fears of society, but that they also maximize through shameless and lurid communication about them.

The second pole is the prejudice that, without his intervention, the exclusion would not have its profound effects on the subject who suffers from it. It is a construct of social origin; its effectiveness is reached when it has managed to settle in thought in models to which the rest of the people must conform with almost perfect accuracy. This model allows you to exercise pigeonholed thinking about a phenom-

enon of human nature such as physical, intellectual and/or behavioral differences. Prejudice made it possible for María Bárbola to have been her victim, but nevertheless she managed to make her negative trajectory work in her favor due to the closeness that, for some reason, she had with the ruling class of the time. The exceptional case minimized the harmful effects that his contemporaries predicted.

Prejudice becomes visible in the attitudes of those who have it installed and that, depending on the development of the society in question, take the status of laws, making their scope longer and more effective to treat people who coincide with them with contempt. the types that the current law indicates. Today it has been possible to reflect on this aptitude phenomenon that translates into specific attitudes of exclusion and systematic contempt suffered by certain groups, "which have as a consequence the reduction or annulment of the fundamental rights of those who compose them" (Rodríguez, 2011, p. 49).

176

Exclusion, at any time, is easily associated with other harmful conditions for those who suffer from it: poverty or culture of poverty, understood from the difficulty that a group of humans has in satisfying basic needs, causing those who suffer from it to use consequently more of their vital time to achieve it, instead of dealing with increasing their social, economic, cultural relations and health care as a good that can eventually be exchanged.

Exclusion is an imaginary of social decline (Karsz, 2000), which occurs at different levels, the most recurrent being low or non-integration of the excluded. social dynamics

it contributes to the segregation of the different ones, by requiring a host of skills that they have not developed due, in part, to their difficulty in the functional organization of psychic activity. Said organization encompasses the necessary adaptive responses to carry out various activities in a structured way to achieve previously determined, agreed or, to a greater or lesser degree, assumed by them.

By failing to comply with the requirements established for the groups, different people experience a mismatch between what society expects of them and what they are capable of giving and demonstrating. Faced with this incessant categorization, they are at a clear disadvantage compared to healthy individuals, which is a consequence of the ideal of person that has been built, and of the cult, youth, both intellectual and physical skill. The required normality is close to perfectionism and deterioration is not accepted. In this sense, the ideal of the community is a model to which every human being must adhere adapt, and constitute himself.

A culture has been built around what is expected, in which everyone who does not conform to the collective ideals becomes a victim of segregation and rejection, which is expressed in different ways: "the old", "the disabled", "the crazy ones" and, of course, "the buffoons"; although they are in the service of the king, they belong to different categories than those to be admired and rejected. These practices, of looking at the other differently, generate the annulment, impairment or restriction of recognition, the equal enjoyment or exercise of rights, fundamental freedoms, and real equality of opportunities for people in a vulnerable state due to their physical appearance or intellectual performance.

Exclusion, throughout history, has a crucial depth in mind; since, due to its characteristic that precedes all current legislation, it manages to remain until today through multiple faces: sometimes forbidden, subtle, hidden, intermittent and other times more visible, without its performers being fully aware of its effects. Suffered by parents and their children as members of a vulnerable population, without a voice that gives them the power to denounce their condition as social custodians of exclusion, the only ones guilty of being born into a nature that is rejected a priori due to unconscious fears of people who consider themselves representative of the best capacities of human beings who achieve the image and likeness of a God who, under the logic of those who represent him on Earth, extol slender, docile bodies and away from everything that contradicts their dispositions .

The evolution of ideas that negatively affected people like those represented by María Bárbola, due to a different genetic issue, metaphorically prepared a breeding ground for the discussion and revaluation of women and vulnerable populations to compensate for what they have historically been denied. , overcoming the abuse of power and intolerance of difference that perpetuates eternal inequalities, which undoubtedly excludes due to retrograde ideas of racism, sexism, classism, homophobia, rejection of disability and any act of intimidation (Tzvetan, 2009).

#### CONCEPTUAL HISTORICAL EVENTS. TWO INTERSECTING PATHS

Two concrete conceptual tendencies are identified in the historical evolution that define the way in which people with different physical or intellectual characteristics are looked at. The first is a demonological, malefic, and mythical conception, and the second is called naturalistic.

## Demonological, malefic, and mythical conception

In the demonological conception or also known as animist, people with different physical or intellectual characteristics are seen as “enlightened or chosen beings, to participate in ritual ceremonies, with divine faculties. From this perspective they are considered as “protected by the gods” even being worshiped; or as beings “cursed by the gods”” (García, 2000, p. 20).

178 Within the demonological or mythical conception is Christianity that encouraged the treatment of these people in two aspects: The first from a perspective of piety, since it assumed that they were prevented from doing anything else, they were also subjects to whom charity and assistance were owed, while the other position was characterized by a stigma by assigning them the bodily existence of a generally malevolent spiritual entity. With the validity of the Holy Inquisition, this position was radicalized when the person with a disability was once again considered as possessed by Satan.

## Scientific and natural conception

The second perspective has to do with a naturalistic scientific approach, where the ideas and new methodological approaches enlightened by modern mechanism that have their foundation in the physician-philosophers of Classical Greece such as Hippocrates, Asclepiades, Galen, Soranus and Celsus, fathers of what has later been called psychiatric naturalism, will echo this view. Later, the empirical rationalism of Bacon (1551-1626), influenced to overcome the vision of punishment or gift divine that the subject carried in his body.

Until the Middle Ages, which goes from the 5th to the 15th century, the general term that circulated in some societies to refer to the difference was “crazy” and among them the following denominations: oligo phrenic, weak-minded, handicapped, mentally retarded. development, intellectual deficiency, subnormal, mental deficiency, mentally retarded. Regarding people with specific physical and/or sensory limitations, the following were used: crippled, crippled, handicapped, paralyzed, handicapped, handicapped, mutilated, handicapped, handicapped, handicapped, handicapped, blind, deaf, among many other meanings. Recently the terms were used: atypical or disabled, which denote an effort to characterize the different.

## The crazy ones

In the nineteenth century, there is no nation concerned with understanding and caring for people who, for physical or intellectual reasons, could not access the knowledge of their culture. Its categorization within the classification of madmen was simplified, which at that historical moment meant: "The lost nature, the sensible lost, the loss of desire, the time dispossessed of its measures, is the immediacy lost in the infinity of mediations" (Foucault, 1967, p. 54).

The place of the madman seemed to be shared with the homeland of the poor, the unemployed, the correctional youth and the insane (Foucault, 1967), precisely because of the difficulty they had in understanding the natural and social world in which they were placed. It was time to be born the concentration of the insane in a physical space in Europe in the 19th century responds to the fear of the social group considered as normal of those it pointed out as abnormal, in accordance with the demonological tradition of inquisitorial actions.

In the 19th century, financial movements had an influence on the conceptualization of people considered crazy. The expansion of capitalism as an economic system in which individuals and business companies, the production and exchange of goods and services is carried out through complex transactions in which prices and markets intervene, influenced the appreciation of people considered crazy, operating more dynamic changes with a derogatory charge less and less.

179

## Atypical people

At the end of the 20th century, conceptual changes were experienced in the field related to the way in which people with problems are conceived to integrate into the knowledge generated in the social environment. One of the products was the construction of the concept of mentally handicapped, which refers to the existence of different traits and that also require therapy to bring them back to normality (SEP, 1994), such is the representative case of the so-called Cimarrón child who, through positive and negative stimulation attention, achieved visible changes in behavior and communication (Itard, 1986). This transcendental fact revealed that, through systematized and intentional care, away from demonological and mythical conceptions, a type of education could be provided to people with difficulties in socialization and development of higher-order mental skills.

The discoveries that preceded the advances in differentiated attention have their foundation in the medical-pedagogical contributions

of figures such as Philippe Pinel (1745-1826), Gaspard Itard (1774-1836), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880), Willian Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816-1863), who with their contributions made the treatment of mental deficiency experience a considerable turn and definitively came out of the mythical aura: with its sinful, magical biases, which had traditionally enveloped them, resulting in later incorporation into scientific, therapeutic and pedagogical categories.

The use of revolutionary concepts in the new alternative approach was not matched by the attendance of mentally handicapped children in the same school (Foucault, 1967). The exclusion they suffered because of presenting different characteristics continued to show a reflection acquired in the historical evolution as sick people.

180

The places destined for the education of the mentally handicapped in some countries featured as a novel educational attention that led to some specific actions, as in the case of Germany with Georgens and Deinhardt (in 1861) who brought to light *Die heilpädagogik* (Curative pedagogy) for the treatment of the handicapped. In 1874, Sengelmann established the first *Heilpädagogische beratugen* (colloquiums of curative pedagogy) and, in 1898, the *Kinderfehler* and the *Hischule* appeared, periodicals conceived to disseminate advances in special education among teachers and professors.

With this vision in the 20th century, the economically powerful countries added this cause to their flag. One of their most popular actions was holding meetings at the international level to create conditions that would allow them to force through the World Bank the countries that depended financially on them to promote educational measures that would affect, in accordance with their vision, in a positive way. to its population; including of course those that presented different characteristics.

In the 20th century, the World Bank represented a powerful international organization "With the ability to condition loans for both research and innovation projects that lead to reform proposals for educational systems" (Noriega, 2000, p. 37), in each of the countries that depend on it. In this regard, in 1990, a conference called "World Conference on Education for All" was held in Jomtien, Thailand. Its purpose was that people, without exception, benefit from school instruction according to their fundamental educational needs.

Despite the good intentions, on the global scene the humanistic approach has been decentered and the purpose has been distorted in favor of the structural adjustment paradigm shared by the World Bank (WB), the International Monetary Fund (IMF) and the Inter-

American Bank of Development (IDB). Now the “main goal of their efforts is to prepare people for jobs in the global economic supply” (Noriega, 2000, p. 55). With this mentality, they tried to educate children who were once considered as “(...) a predatory and parasitic class incapable of self-support or managing their own affairs” (Marchesi, 1992, p. 29), with the minimum indispensable capacities to develop in some productive activity typical of globalization.

The financial policies of the World Bank influenced Mexico due to its situation of economic dependence, “This situation has contributed, in a particular way, to the dynamics and magnitude that the external debt has acquired: Credits, as a means of imposing the economic model towards which directs adjustment policies, and disadvantageous integration” (Noriega, 2000, p. 55). The loans acquired before him force the indebted countries to accept the policies imposed by said international organization that it manages with the term of recommendations.

181

### Children with special educational needs

In the 20th century, the education of people with different characteristics was vigorously resumed, especially those with disabilities (Valadéz, 2006). In The Proclamation of Human Rights of December 10, 1948, a series of discussions on the subject are specified. Article 26 stated that every person has the right to education, and that it should also be free, at least with regard to elementary instruction. Soon, these recommendations became part of the legal legislation, which made it possible to materialize what was highlighted in the intellectual discourse of the early 1900s regarding the education of children with different characteristics. This effort resolved some immediate conflicts within regular schools (Padilla, 2011), but continued to maintain the gap between them and special education. However, it represents an advance in the process of including people considered normal with the special ones.

The traveled road changes course in the 20th century with the primacy of capital and the generation of wealth through the exploitation of the land and of man, hence the importance of educating children for the mere performance of a job.

“The minimum indispensable capacities as universal citizens are those required in the current jobs that have arisen with the new technologies that require a massive worker, of a new type, who is not spatially concentrated, nor unified, nor is he subject to homogeneous working conditions” (Noriega, 2000, p. 25).

The meetings called by the powerful countries of the capitalist system are part of this framework that seeks to integrate all people into the labor market regardless of their personal characteristics.

The new jobs are concentrated in the provision of services such as surveillance, accounting and cleaning (Castell, 2001). In this sense, people with disabilities, especially at an intellectual level, are historically assigned to jobs that are not They require high skills to perform. This work destination is glimpsed from the contributions of Alfred Binett and Theodore Simon:

“The important thing is to be able to guarantee that they could be men and women capable of fend for themselves, useful, even if it was in the humblest professions, in the most modest and simple jobs. In short, giving them the ability to perform a job that compensated for their food and clothing was the supreme goal of their education” (Padilla, 2011, p. 236)

182

The strategies undertaken by different governments to educate and prepare the subjects required by the economic model in the jobs of the globalized world have one of their banners in the policy known in the educational environment as educational integration of students with disabilities within school spaces. and it is presented as a measure to eliminate the gaze that segregates. Specifically, the special educational needs coined in this educational integration movement are defined by Ismael García Cedillo as follows:

We have pointed out on many occasions that... the special educational needs are not the child's problems, as many people tell me, right? When we ask them, what are Panchito's special educational needs? So, his hearing loss. No gentlemen. Not that, they are not! Yes? It is the support we need to give them so that they learn, so that they reduce the gap between their learning potential and their actual learning (García, 2000, p. 8).

## DISCUSSIONS

The construction that has been possible to achieve and settle on the different people today, have obtained the historical construction based on the most visible corporal difference, these are accompanied by conducts that reinforce what was captured in the first instance by other people who share the space and vital time where they develop day after day.

Language as the vehicle that manages to communicate the thoughts of subjects about topics (Prieto, 2000) such as people with auditive, intellectual, motor, and visual disabilities; it has the characteristic of transmitting to its members the thoughts that are held about them: the different physical and intellectual levels and the way

in which disability can manifest itself with some congenital syndrome, hereditary or acquired.

Although it is true that each culture creates its own constructions about the different, either to exalt it or despise it, it has been found that the expression of astonishment about what is considered different is common. In this sense, the sense of exhibition that has Spanish culture has carried out openly from the highest spheres in 1800, it helps to understand, how the exhibition of some different people, highlighted the virtues of royalty, thus confirmed its beauty and sanity which openly contrasted with small sizes and immodest conducts rescued by dwarfs and buffoons.

The clear expression emanated by the good understanding of the events and its historical and cultural context where they have been developed and its consequences that can be derived from them, they were part of the virtue with which kings and their homes were educated. Incorporating people with few or no control over themselves and with the ability to speak spontaneously, it represented a relief for nobles who had it prohibited. The status of buffoons and madmen allowed them to say what was forbidden for others.

183

Each speech and the way they are pronounced, generates in the audience a horizon of interpretations as subjects with experiences that are played to understand the facts and take a posture. "They are significant constructs that are interpreted and understood by the subjects who produce and receive them, but also as significant constructs that are structured in different ways and that are inserted in specific social and historical conditions" (Thompson, 2006, p. 407)

Understanding represents a peremptory position in the acquisition of knowledge that it is in constant movement. The vehicle by means where interpretations are done is the language, it builds up the necessary tensions at the different moments in which the perception about those who are different. The construction of the positions in members of a nation in place to express their points of view about the way they think to those who are different among them, it is the spearhead moving towards the future and provoking different depths in the perception of the new generations that are gradually incorporating with different variances. Slowly, it is how the perception which once was of astonishment, stigmatization and negative distinction is changing but, nevertheless... it does not disappear, but rather changes the forms in which the exclusion is presents as the first action that affected and still affects to those who are considered the different in a town, community or nation on the face of earth.

Being different means an entrance, a position that most of times plays against, despite the current legal positions in favor of fair and

just treatment. The main driver continues to be appearance and behavior that reveal some difficulties in walking, special ubication and in the communicative level, some problems to understand and follow an informal conversation; in addition to the most severe difficulties derived from disability, multiple disability and autism spectrum disorder, which without any difficulty are able to mix with each other and aggravate with the origin and social class of belonging.

## CONCLUSIONS

184 The social field where the human being develops has a structure of complex interweaving of concepts that has been built historically, where some visions are expressed about people who are different in physical and intellectual aspects that initially had no place in exclusive societies. This perspective has undergone changes derived from human thought in the philosophical, religious and legal fields, which inevitably upset them in the effort to restore the dignity of which they were stripped.

The first status of the different social subjects in the physical and intellectual matter was undoubtedly the exclusion of some social privileges, dignified treatment and of course education, since only the best positioned in the physical, economic and relationship areas, mainly, they could enjoy and have access. Despite the advances, the historical losers continue to be the vulnerable groups, among which are people with some physical, intellectual, or behavioral characteristic that is different.

The vision that excludes is still present even with the validity of important legal and social movements that seek to compensate the serious damage to humanity, granting the same status to all human beings by virtue of belonging to the human race. The Human Rights perspective from which educational inclusion derives is one of these efforts that aims to provide quality educational care, decentering the anomaly of the subject to place it in the context. However, the reflection of exclusion continues to show its far-reaching influence with discreet or openly exclusionary operating practices.

## REFERENCES

- CASTELL, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.
- DURKHEIM, E. (2013). *Educación y sociología*. Colofón.
- FOUCAULT, M. (1967). *Historia de la locura en la época Clásica*. I. FCE.
- GARCÍA, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular*. México: SEP.
- GÓMEZ, A. (5 de Mayo de 2019). La historia del bufón medieval. Obtenido de Recreación de la historia : <https://recreacionhistoria.com/la-historia-del-bufon-medieval/>
- JIMÉNEZ, M. (2008). Aproximaciones teóricas de la exclusión social. Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 133-186.
- KARSZ, S. (2000). *La exclusión. Bordeando sus fronteras*. Gedisa.
- LÓPEZ, M. (31 de Mayo de 2022). Armada.defensa.gob.es. Obtenido de Armada.defensa.gob.es: <https://armada.defensa.gob.es/archivo/mar-digitalrevistas/cuadernosihcn/04cuaderno/07politicassociedad.pdf>
- MARCHESI, Á. (1992). *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza.
- NORIEGA, M. (2000). *Las Reformas y procesos internacionales*. México: Plaza y Valdéz.
- PADILLA. (2011). Representaciones de la infancia "anormal" y prácticas educativas de la educación especial en México (1890-1914). En Alvarado, *Grupos marginados de la educación* (págs. 220-269). iisue educación.
- RIVAS, P. (2006). La integración escolar y la inclusión social: Una relación asimétrica. *Educere*, 361-367.
- RODRÍGUEZ, J. (2011). *Democracia, educación y no discriminación*. Cal y Arena.
- SEP. (1994). Proyecto General para la Educación Especial en México. Colección de Cuadernos de Integración Educativa. México: SEP.
- TZVETAN, T. (2009). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI.
- VALADÉZ, M. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos. identificación, evaluación e intervención*. Manual Moderno.



A PROBE INTO THE POSTMODERN LACK OF LOVES  
IN THE NOVELS OF ANITA BROOKNER

**Historial editorial**

Recepción: 12 de mayo de 2022

Revisión: 2 de junio de 2022

Aceptación: 8 de agosto de 2022

Publicación: 28 de diciembre de 2022

# A probe into the postmodern lack of loves in the novels of Anita Brookner

*Una indagación sobre la  
posmoderna falta de amores en  
las novelas de Anita Brookner*

Uma investigação sobre a falta  
de amores pós-moderna nos  
romances de Anita Brookner

Nora Alejandra Flores Nava

Teng Xueming

*Universidad Autónoma de Chihuahua*

*Beijing International Studies University*

*afnava@uach.mx*

*15010818186@163.com*

## ABSTRACT

Anita Brookner is a contemporary British Jewish woman writer. Although she has passed away, nearly 30 novels are her valuable legacy for us and the present world. Her language is fresh, fluent with a typical Jane Austenian style. The very rich postmodern themes and techniques, however, are hidden by the deceptive surface. The article focuses on the postmodern lack of loves, one of her postmodern themes so as to reveal her brilliant charming novel art and further reflect on our common life.

*Keywords:* Anita Brookner, Postmodern lack, Postmodern love, British literature.

**ABSTRACT**

188 Anita Brookner es una escritora judía británica contemporánea. Aunque ya falleció, cerca de 30 novelas son su valioso legado para nosotros y el mundo actual. Su lenguaje es fresco, fluido con un estilo típico de Jane Austenian. Los riquísimos temas y técnicas posmodernos están ocultos por la engañosa superficie. El artículo se enfoca en la falta de amores posmodernos, uno de sus temas posmodernos para revelar su brillante y encantador arte de novela y reflexionar más sobre nuestra vida en común.

*Keywords:* Autobiography, narrative fiction, temporality, ontology, hermeneutics

**RESUMO**

Anita Brookner é uma escritora judia britânica contemporânea. Embora tenha falecido, cerca de 30 romances são seu valioso legado para nós e para o mundo de hoje. Sua linguagem é fresca, fluente no típico estilo Jane Austeniano. Os ricos temas e técnicas pós-modernas são ocultados pela superfície enganosa. O artigo enfoca a falta de amor pós-moderno, um de seus temas pós-modernos para revelar sua brilhante e charmosa obra de arte e refletir mais sobre nossa vida juntos.

*Palavras-chave:* Anita Brookner, Carencia posmoderna, Amor posmoderno, Literatura britânica.

Anita Brookner (1928–2016), was a famous British woman writer who published nearly 30 novels. Her novel "Lakeside Hotel" won the Booker Prize for British Fiction in 1984 and was hailed as "the most original and innovative novel" (Skinner 1992 66). Among her innovations, the post-modern fictional theme and techniques are outstanding. Examining most of the novels of the writer, we find that they are closely related to the Victorian England in the 19th century, but their protagonists live in the contemporary era. The questions they think about and observe are of contemporary society, history, culture, politics and so on, which shows with clarity the author's creative purpose: To juxtapose the 19th-century Britain and contemporary Britain in parallel, and to re-examine the varied problems of contemporary Britain in comparison. Given the limit of length of the article, here we only focus on one of her themes, the postmodern lack of loves, for which it is necessary to begin with a philosophical conceptual review of the postmodern lack.

189

### THE POSTMODERN LACK

One of the main contributions of Sigmund Freud is dividing human mind into three layers: id, ego, and superego. Id, he points out, is a hidden but dominant force. In his description the id is a "bubbling cauldron" of latent yet oppressed desires and instincts that prepare to run out of control at any time (Holland 1969). Ego and superego, however, play the role of double valves in regulating and restricting id's behavior so that it can run out in a reasonable and orderly way. Though a worshiper of Sigmund Freud, Jacques Lacan, a French post-modern psychoanalyst, argues much differently from him that it is not chaotic but structured: "the structure of unconscious is the structure of language" (Miel 1966). And the structure, he adds, is able to be analyzed. Following Freud's suit, he also divides a human mind into three layers: the Imaginary, the Symbolic and the Real order. The period from birth to six months or so, he calls the imaginary order, in which the baby has not learned any language and is dominated by its desires, hallucinations, and especially images. In the period, the baby cannot distinguish between itself and the "other", only living in changing images, in a oneness it feels with its mother from whom it acquires food, care and pleasure. The time from 6 months to around 18 months, Lacan calls "the mirror stage", in which the baby comes to know that it and its mother are different individual beings. Therefore, the oneness collapses. With the oneness collapsing, the baby enters in a stage called the symbolic order. In the new stage, the baby has become aware of its difference from its mother, father, and all other

objects. When the “others” cannot be felt, for example, its mother’s voice cannot be heard, a sense of lack surges up in the baby and such a sense of lack of external things, both spiritual and material, Lacan stresses, will accompany the baby all the rest of his/her life. And the baby has since been in the control of differences and lacks. More significantly, just in time comes language in the period. As Saussure declares, “In a language there are only differences, and no positive terms” (Saussure 1983 118). Therefore, language becomes a significant force in forming the baby’s ideology and thought, and in Lacan’s theory, it is a decisive force and an earmark of the symbolic order. In the period of the symbolic order, with the baby coming to know the difference between sexes, Oedipus complex or Electra complex develops as a result of lack. In addition, as language is generally father-dominated, Lacan believes since the beginning of the symbolic order the baby’s ideology has been controlled by father. In other words, male, not female, language is critical to the symbolic order. Lacan’s third order, the Real order, is similar to Freud’s superego, but much different in content: Freud’s puts emphasis on morals, close to “conscience”, while Lacan’s refers to all non-spirit, material world, namely, what human mind lacks and is different from, “or as Lacan would say, the Real Order contains countless objects that continually function for us as symbols of primordial lack” (Bressler 1999 159).

In summary, Jacques Lacan points out to us that all human beings have a strong sense of lack since their mirror stage, which is the very postmodern theme Brookner manages to illustrate in her novels. Among a variety of lacks the writer has depicted, the lack of love is especially highlighted, for which let us have a discussion.

#### THE POSTMODERN LACK OF LOVE IN HER NOVELS

Latecomers is a story about the friendship between Hartmann and Fibich, two orphans brought to England during their childhood. Their parents could not escape timely and died in the Nazi Holocaust, leaving them helpless in England, a foreign nation to them. To some extent, their friendship helps them overcome childhood sufferings and a sense of parental lack, which adds a sunlight to the novel and seems to be a change of the writer’s constant tragic style. A close reading of the end of the novel, however, subverts the speculation. The end is a situation in which Fibich determines to come back to Berlin in search of his past, his root and the wholeness he once felt when together with his mother: his past “would be returned to him as an illumination, and that illumination would render him whole” (Brookner

1983 199). Here “illumination” would remind readers of Lacan’s “the imaginary order”. His search is proved in vain, as nothing is found in Berlin and he feels his childhood is remote and his sense of lack will forever remain. Such being the case, he has a little different sentiment about Berlin (a symbol of his mother), where he and his mother once lived: “nobody grows up. Everyone carries around all the selves that they have ever been, intact, waiting to be reactivated in moments of pain, of fear, of danger. Everything is retrievable, every shock, every hurt. But perhaps it becomes a duty to abandon the stock of time that one carries within oneself, to discard it in favor of the present, so that one’s embrace may be turned outwards to the world in which one has made one’s home” (Brookner 1983 210). He even remembers his son: “His boy, his dearest boy” (Brookner 1983 210). On his return to England (England is a symbol of father as his ideology is molded by the father-dominated English), however, the mere “comfort” is crushed into pieces when he walks down from a passenger plane and sees a woman fainting to the ground. The scene reminds him of mother: when he was sent to the train leaving for England, he saw through a carriage window that his mother fainted to the ground because her child would leave her. Here the mother fainting to the ground is a symbol of the end of the imaginary order and also of the beginning of the symbolic order, or say, the very starting of his permanent lack.

191

The above desire for a maternal love or for the imaginary order is actually illustrated in many of her novels. For instance, the mother of Edith Hope in *Hotel du Lac* is estranged from her children, the mother of Harriet Lytton has an adultery with her landlord Mr. Latif, and Blanche’s mother in *The Misalliance* loses her mother in childhood, all of which result in their strong desire for a true maternal love and a deep-felt sense of lack. Such a desire and sense sometimes appear not in childhood, but in the middle age of characters, with examples like Lewis in *Lewis Percy*, Mimi in *Family and Friends*, Fay in *Brief Lives* and Anna in *Fraud*. Their sense of a lack of a maternal love is deep-felt by the characters and the situation is just as Claire in *Undue Influence* depicts: “Now let me tell you what a woman wants (Brookner 1999 195). [...] A woman wants...ardour, an erotic eagerness that goes beyond the physical. The desire and pursuit of the whole. And also unmasking, so that it will become possible to meet on every level” (Brookner 1999 186) Here, the “want”, according to Julia Kristeva, “reveals the true nature of Being” (1989 7-8).

The above is a discussion of lack of a maternal love in Brookner’s novels. Now, let us come to another lack of love in the writer’s novels: a lack of a heterosexual love.

Dolly is a story of Jane Manning's recollection of her family. Henrietta, her mother, is an heiress of a large fortune, but in essence she is an ordinary person, kind and homely. Paul, her father, is also an ordinary person very hardworking and devoted to his wife and daughter. The happiness and harmony of their family life can be read from the following words: "When I got up to go, picking up some vague approximation of a briefcase, she got up with a smile on her face and kissed me, for all the world as if I were my father and she were seeing me off to work" (Brookner 1994 135). The drawback of her parents, however, resides in their inability to deal with others. They only attend to their own family and live a lonely life. The smart daughter, however, is conscious of her family's danger, that is, her parents' conduct is misleading to her and will make her too unprepared to meet the challenge of the external harsh reality, and meanwhile such an indulgence in interdependence is harmful. The later events prove her foreboding: the father dies of a cancer, with the result that her mother cannot suffer from his absence and passes away too. Thus, Jane Manning, their only daughter, has to be nursed by her aunt Dolly. In contrast with her parents, Dolly is extroverted, aggressive and charming. She always tells Jane that she should be integrated into her surrounding society, participate in all activities and keep energetic, and more importantly, "Always let them think of you as singing and dancing!" (Brookner 1994 127) For that, Jane likes Dolly somehow, but she also knows her aunt's deadly sins are selfishness and greed, aware that Dolly's good treatment of her is a result of her as an inheritor of a large fortune. When dealing with her aunt, Jane always thinks of some questions, of which the one she wants to ask her aunt most is "What do you lack?" And more Lacanianly, she is convinced "That was the most fundamental question of all" (Brookner 1994 127). At the end of the novel, Jane eventually comprehends her aunt's behavior as well as her character: "she has to find security in a world unfriendly to lonely women" (Eiland 1995 741). The answer to the above question is also made clear: "Dolly's one constant demand, even more than her thirst for money, has been for love" (Eiland 1995 742). Being refused by Harry Dean, Dolly is awake to her fate that she will not win a real love from any man and will forever remain in a state of lack of love. That is also applicable to Jane. Realizing her unavoidable "lack", Jane starts to brave the "lack", which is just the suggestion of Lacan for people to do. In an article of *Washington Post*, Jonathan Yardley gives a comment that Jane will take "real courage. But after all else is said and done, courage is what Dolly—the novel and the person alike—is all about" (Yardley 1994 17), which is indeed an insight into the

characters. The comment is a manifest reflection of Anita Brookner's understanding of Lacan. At the end of *A Closed Eye*, its heroine Harriet not only acknowledges such a lack of heterosexual love, but takes pains to keep it: she declines the courtship by Jack Peckham and devotes all her maternal love to her daughter Imogen, in a hope that Imogen can enjoy Lacan's so-called wholeness and a new birth. Just as Lacan points out, that is a mere wishful thinking, an unreachable ideal. Thus, the novel devises an ending of Imogen's death together with Harriet's solitary muse:

Turning, she surveyed the empty room. My life, she thought, an empty room. But she felt no pain, felt in fact the cautious onset of some kind of release. Vividly, she caught sight of Immy[Imogen]'s face. She drew in a deep breath, laughed. There it was again, Immy's face as it had always been. She laughed again, at the image of Immy's laughing face. Sinking on to the sofa she let the tears rain down. Never to lack for company again. All will be as before, she thought, as she wept in gratitude. When my little girl was young. (Brookner 1991 263).

From the ending, readers would see what Harriet finally owns is a permanent lack of love, both heterosexual and maternal, and that the wholeness can only exist in imagination.

The above is an example of lack of a heterosexual love. Now let us scrutinize a more intense lack of love in Brookner's works—a simultaneous lack of maternal, paternal, and heterosexual loves.

Oscar is an accountant in *A Friend from England*, who wins a handsome prize in a lottery game and thereby owns a company. Gradually, he turns wealthy and has a comfortable home for his wife Dorrie and 27-year-old daughter Heather. Rachel, the narrator of the novel, is a 32-year-old without parents alive in the world. Her father, before death, is a regular client of Oscar. For that reason Rachel becomes a constant visitor to the Oscars. In her childhood, Rachel was fond of swimming and went every day with her father to the seaside to play water. Now, however, with her father's death, she loses interest in the sport and fears it as it "is accompanied by a wave of sadness" (Brookner 1988 62). Watching simple and naïve Heather, a child in the novel, before her, she recalls her past: "I had that same sensation of time being endlessly capacious, and memory and melancholy being equally tyrannical, the sense of strong feeling and deep family commitment, the same insulation from the world, and above all the self-sufficiency. I had no doubt that in her old age Heather would look back on these afternoons with the same sense of loss" (Brookner 1988 24). With both parents dead, Rachel endeavors to promote her friendship with Heather. Every day she visits Heather's home and seems to have obtained what she desires: she enters in a "dreamy, vul-

nerable, childish state" embracing "their sleepwalking demeanour, the food that always appeared as if by magic, and the abundance of material goods that flowed through their lives" (Brookner 1988 63-64). She seems to be in an illusion of a pre-oedipal wholeness: the "deep peace and safety of their home" gives her, a "hapless swimmer", a sense of security (Brookner 1988 63-64). However, it is a mere illusion that quickly disappears and she is still encircled by ubiquitous lacks: in her dream, she sees Oscar standing outside Heather's door with roses to woo her, a symbol of her subconscious desire for a heterosexual love or for a paternal love. Though Heather is the person she most frequently deals with, "the image that comes most frequently to mind, is not that of Dorrie...not even of Heather...but of Oscar" (Brookner 1988 25). She recalls Oscar once said to her, "Well, dear. There you are. Seen your mother?" Yet in her ear the words changed into "where's your mother? *I would* (my italic) hear. And again, 'where's your mother'" (Brookner 1988 25). Here, an interweaving of lack of paternal and maternal loves appears in Rachel, which inflicts great pains on her. Accordingly, though she tries to be friendly to Heather, she still feels "we had nothing in common except Heather's parents" and she notices in Heather "not incapacity, but absence" (Brookner 1988 28) .

## CONCLUSION

In brief, Brookner's novels are crowded with postmodern lacks, whose heroines are particularly in a state of lack of maternal, paternal and heterosexual loves. Under the siege of postmodern lacks, they have their passion and romanticism depleted and become a perfect annotation of Lacan's psychoanalysis. Hence, Fisher-Wirth's review: "Elegantly accoutered and impeccably made up, her [Anita Brookner's] novels, like her women, find their truth in limitation, their passion in despair" (Fisher-Wirth 1995 12). Besides, as the "lacks" ideologically subvert a pursuit of perfectness and wholeness embodied in the writer's realism, they are also a reflection of the conflicting side of her postmodern realist art.

## REFERENCES

- BRESSLER, Charles E. *Literary Criticism*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1999.
- BROOKNER, Anita. *A Closed Eye*. London: Jonathan Cape, 1991, p263.
- BROOKNER, Anita. *A Friend from England*. London: Triad, Grafton Books, 1988, p62,
- BROOKNER, Anita. *Dolly*. New York: Random House, 1994
- BROOKNER, Anita. *Look at Me*. London: Triad, Grafton Books, 1983, p199, p210 and p210.
- BROOKNER, Anita. *Undue Influence*. London: Viking,
- EILAND, William U. *Magill's Literary Annual 1995*. London: Salem Press,
- FISHER-Wirth, Ann. "Hunger Art: The Novels of Anita Brookner." *Twentieth Century Literature*, Vol. 41, Iss. 1, Spring 1995: 1-15.
- HOLLAND, Norman N. "H. D. and the 'Blameless Physician'" *Contemporary Literature: A Special Number on H. D.: A Reconsideration*, Vol. 10, No. 4, Autumn, 1969: 474-506.
- KRISTEVA, Julia. *Black Sun: Depression and Melancholia*. New York: Columbia UP, 1989, p7-8.
- MIEL, Jan. "Jacques Lacan and the Structure of the Unconscious" *Yale French Studies*, 36/37(1966): 104-111.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Course in General Linguistics (1916)*. trans. Roy Harris. London: Duckworth, 1983, p118.
- SKINNER, John. *The Fictions of Anita Brookner: Illusions of Romance*. New York: St. Martin's Press, 1992.
- YARDLEY, Jonathan. "Worlds of Understanding." *Guardian Weekly*, February 20, 1994: 1-25.



# Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES.

es una revista semestral impresa y electrónica de acceso abierto (editada bajo la plataforma OJS), editada y publicada por la SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO de la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA, la cual pretende establecerse como foro y plataforma multidisciplinario para la discusión de temáticas relativas a educación, artes, humanidades y a los cruces que se puedan trazar entre estas áreas de la cultura. Se convoca a la postulación de textos a manera de artículos de investigación, referencia o notas de investigación. Reseñas de libros, revistas y artículos; bajo los siguientes lineamientos:

## Artículos:

-Deben ser resultado de investigaciones de alto nivel académico, originales e inéditos. No deben estar en proceso de evaluación ni tener compromisos editoriales con ninguna otra revista u órgano editorial.

-Se admiten textos en español, inglés y portugués. La revista se encargará de su traducción en el caso de ser aceptada su publicación.

-El trabajo deberá enviarse en una versión del procesador de textos Microsoft Word. Fuente Times New Roman 12 pt., interlineado de 1.5. Alineación justificada. Tamaño carta. Margen superior e inferior 2,5 cm., derecho e izquierdo 3 cm. Las notas a pie de página se presentarán en Times New Roman 10 pt.

-Los artículos deberán contar con una extensión máxima de 10,000 palabras, excluyendo los resúmenes, las palabras clave y la bibliografía. De excederse tal cantidad de palabras, quedará a consideración del Comité Editorial su aceptación o rechazo.

-Las secciones se presentarán enumeradas en números romanos. Los títulos y subtítulos estarán en negritas.

-Los autores no incluirán información personal (nombre, datos de contacto, adscripción, etc.) en el archivo del artículo; asimismo, excluirán su nombre de las referencias bibliográficas en que aparezca. Sin embargo, al momento de enviar su trabajo, deberán incluir otro archivo con información de carácter biográfico-curricular: profesión, títulos académicos, adscripción académica actual, líneas de investigación, últimas publicaciones destacadas y dirección de correo electrónico a ser publicada. En caso de que el artículo sea resultado de alguna investigación, incluir la información del proyecto en el que participa.

-Se recomienda a los autores acompañar sus artículos con documentación que pueda ser puesta en línea a disposición de los lectores

para informar y apoyar los resultados presentados en la versión en papel del artículo (soporte gráfico y audiovisual, facsímiles de los cuestionarios, tablas estadísticas adicionales, bases de datos y transcripciones de entrevistas, registros escritos, iconografía, entre otros).

-En la primera página del texto a postularse se incluirá un resumen del artículo en el idioma en que está escrito el texto, con una extensión de 150 a 200 palabras. El resumen debe comprender una descripción sintética del tema, su hipótesis, método de investigación utilizado y las principales conclusiones. Se incluirán cinco o seis "palabras clave" colocadas inmediatamente después del resumen.

Reseñas:

-Las reseñas deberán ser originales y estar vinculadas a las temáticas de esta publicación. Deberán versar sobre libros que no tengan más de tres años de haber sido publicados. Estos trabajos no necesitan pasar por el proceso de arbitraje y podrán ser publicados de acuerdo a los tiempos y criterios que determine el Comité Editorial.

- Formato del texto: Procesador de textos Microsoft Word, fuente Times New Roman 12 pt., interlineado de 1.5. Alineación justificada. Tamaño Carta. Margen superior e inferior 2,5 cm., derecho e izquierdo 3 cm. Las notas a pie de página se presentarán en Times New Roman 10 pt., espacio y medio.

- Extensión: entre 1,000 y 2,500 palabras.

- Las contribuciones podrán asumir diferentes formatos. Podrán ser breves ensayos sobre:

.Información crítica de un libro recientemente publicado referente a educación, artes y/o humanidades.

.El estado de la cuestión en algún campo de investigación.

.Varios textos o aportaciones de interés que aborden un mismo tema.

- Las contribuciones deberán contar con la siguiente estructura como mínima:

.Breve introducción sobre la publicación en cuestión

.Referencia sobre el/la autor/a del libro (país de origen/ trayectoria en la investigación / líneas temáticas abordadas).

.Presentación del argumento central

.Justificación

.Observaciones críticas

.Conclusiones

- Pautas para la presentación de las contribuciones:

.Las reseñas no pueden abordar trabajos propios.

.La reseña debe citar las páginas del libro, sobre todo cuando se refiere a temas centrales.

.Junto con la reseña deberán enviarse los datos bibliográficos completos del libro o artículo reseñado.

.Al igual que en los artículos, se admitirán trabajos en español, inglés y portugués.

.Se incluirá en el documento, luego del título de la reseña propuesta, el nombre del autor/a que incluya cinco líneas de carácter biográfico: profesión, títulos académicos, filiación académica actual, líneas de investigación, publicaciones destacadas y dirección de correo electrónico a ser publicada.

#### CITAS Y REFERENCIAS:

- Los autores cuidarán que las citas incluidas en el texto coincidan con los datos aportados en la bibliografía.

- Las referencias bibliográficas deberán corresponder al sistema de publicación y estilo MLA.

#### GRÁFICOS Y ANEXOS:

- Se entiende que las y los autores poseen los derechos y/o el permiso para la reproducción de los elementos gráficos que se incluyan en el artículo; de no ser así, la responsabilidad recaerá en los autores. La revista se deslinda de cualquier tipo de responsabilidad en este sentido.

- Si en el artículo aparecen gráficas, tablas o cuadros, deberán enviarse en archivo aparte (en Excel o el software en el que hayan sido generadas), a fin de que puedan ser correctamente editados. Se deberá explicitar la fuente de los mismos al pie de cada uno de ellos. El autor deberá indicar el lugar preciso en el que desea que aparezcan esos elementos en la versión editada. Los cuadros y gráficos generados deberán estar numerados y con título.

- Las fotografías e ilustraciones deberán enviarse numeradas y con título y presentarse a una resolución de 300 pixeles por pulgada (ppp), en formato tiff o png. Si se trata de archivos jpg se solicita que sean en la calidad más alta.

#### PROCESO DE EVALUACIÓN:

- Todos los artículos serán sometidos a una valoración editorial preliminar por parte del Comité Editorial, que se reserva el derecho de determinar si los artículos se ajustan a las líneas de interés de la revista y cumplen con los requisitos indispensables de un artículo científico, así como con todos y cada uno de los lineamientos editoriales aquí establecidos.

- El proceso de evaluación empleado es el sistema de doble ciego. Las resoluciones del proceso de dictamen son:

.Aprobado para publicar sin cambios

.Aprobado con sugerencias

.Condicionado a cambios obligatorios sujeto a reenvío

.Rechazado

- En caso de que el artículo obtenga dos dictámenes positivos, el trabajo podrá ser publicado siempre y cuando su contenido sea compatible con los tiempos, líneas editoriales y temáticas que la revista dicte en su momento.

- Si los dictámenes resultaran condicionados a cambios obligatorios sujeto a reenvío, el autor deberá atender puntualmente las observaciones, adiciones, correcciones, ampliaciones y/o aclaraciones sugeridas por los árbitros. Los autores tendrán un máximo treinta días naturales como límite para hacer las correcciones. Una vez que el artículo sea corregido siguiendo las recomendaciones, será remitido a los dictaminadores y serán ellos quienes lo consideren finalmente publicable.

- Dos dictámenes negativos cancelarán la posibilidad de publicación del artículo propuesto, considerándolo rechazado.

- En caso de un dictamen positivo y uno negativo, el artículo será turnado a un tercer árbitro cuyo dictamen será definitivo e inapelable. El resultado del dictamen se dará a conocer al autor en un plazo máximo de diez días hábiles, a partir de la fecha de recepción del último dictamen, junto con los comentarios, sugerencias y observaciones de los árbitros.

- El contenido del dictamen es confidencial para uso interno de la revista y del autor.

- Ante un conflicto, queja o inconformidad por parte del autor sobre el resultado final del proceso de evaluación, será función del Comité de Editorial atender y resolver el caso.

- Todo colaborador deberá entregar firmada una "Declaración de originalidad del trabajo escrito", cuyo formato estará disponible en la plataforma de gestión editorial o se le hará llegar vía correo electrónico.

\*Los textos a postular (junto con los archivos sobre el autor y anexos) deberán enviarse a través de la plataforma OJS de la revista:

<https://vocero.uach.mx/index.php/qvadrata>.

Q  
O  
V  
A  
D  
R  
A  
T  
A