



AVISO LEGAL

Título: *Educación, geopolítica y estéticas propositivas en América Latina*

Autores: Arellano Pérez, Giselle; Coreño Reyes, Brenda; García González, Alejandro; Jiménez Villa, Armando; Guzmán, Marcos Albacete; Martínez Cruz, Daniela; Mondragón Rueda de León, Leonardo; Ocampo Arcos, Michelle; Otilio Garduño, Isabel; Rodríguez Cervantes, Jacqueline; Rodríguez Méndez, Jessica; Sánchez Rodríguez, Ulises; Vilchis Alquicira, Yosi; Acevedo Amaro, Roberto Emmanuel; Anduaga Martínez, Iván Alberto; Zárate Rodríguez, Rubén; Valdés Caballero, Viridiana; López de la Vega, Mariana; Barrera Alvarado, Pablo Antonio; Coss Soto, María Griselda; Vargas, Mendoza, Laura; Piña Ravest, Valeria C. de

Colaboradores: Cerutti Guldberg, Horacio; Escutia Díaz Sandra (coordinadores); Brutus H. Marie-Nicole (diseñadora de cubierta); Martínez Hidalgo, Irma (diseñadora y editora de interiores)

Investigación realizada gracias al programa de la UNAM-PAPIIT in400620

ISBN: 978-607-30-9844-1

DOI: <https://doi.org/10.22201/cialc.9786073098441p.2024>

Forma sugerida de citar: Cerutti, H. y Escutia, S. (coords.). (2024). *Educación, geopolítica y estéticas propositivas en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/>

D.R. © 2024 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510
Ciudad de México, México.

© Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Piso 8 Torre II de Humanidades, Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510
Ciudad de México, México.
<https://cialc.unam.mx>
Correo electrónico: cialc-sibiunam@dgb.unam.mx

Los derechos patrimoniales pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Excepto donde se indique lo contrario, este contenido en su versión digital está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC-BY-NC-SA 4.0 Internacional).
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>



Usted es libre de:

- > Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- > Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material.

Bajo los siguientes términos:

- > Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Pueden hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.
- > No comercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
- > Compartir igual: si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del texto legal de la licencia completa disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

Horacio Cerutti Guldberg
Sandra Escutia Díaz
(coordinadores)

Educación, geopolítica y estéticas propositivas en América Latina

FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Universidad Nacional Autónoma de México

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretaria General

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

Secretaria de Desarrollo Institucional

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz

Coordinador de Humanidades

Dr. Miguel Armando López Leyva

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Director

Dr. Jesús Gerardo Torres Salcido

Secretario Académico

Dr. Mario Vázquez Olivera

Jefa del Departamento de Publicaciones

Mtra. Leticia Juárez Lorencilla

EDUCACIÓN, GEOPOLÍTICA
Y ESTÉTICAS PROPOSITIVAS
EN AMÉRICA LATINA

COLECCIÓN
FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
45

Horacio Cerutti Guldberg
Sandra Escutia Díaz
(*coordinadores*)

EDUCACIÓN, GEOPOLÍTICA
Y ESTÉTICAS PROPOSITIVAS
EN AMÉRICA LATINA

CIALC
Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe



Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe
Ciudad de México 2024

Esta obra fue dictaminada por académicos en el sistema doble ciego con el aval del Comité Editorial del Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC) de la UNAM.

Investigación realizada gracias al Programa de la UNAM-PAPIIT IN400620 *Espacio-tiempo y cuerpos: geopolítica propositiva para nuestra América*.

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información.

Nombres: Cerutti Guldberg, Horacio, 1950- , editor. | Escutia Díaz, Sandra, editor.

Título: Educación, geopolítica y estéticas propositivas en América Latina / Horacio Cerutti Guldberg, Sandra Escutia Díaz (coordinadores).

Descripción: Primera edición. | Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2024. | Serie: Colección Filosofía e historia de las ideas en América Latina y el Caribe ; 45.

Identificadores: LIBRUNAM 2251273 | ISBN 978-607-30-9844-1.

Temas: Educación – Aspectos sociales – México. | Igualdad en la educación – México. | Integración social – México. | México – Condiciones sociales. | Violencia – Aspectos sociales. | Arte – Aspectos sociales.

Clasificación: LCC LC191.8.M6.E38 2024 | DDC 370.190972—dc23

Imagen de cubierta: *Los gemelos de Payachatas*, collage digital, de Valeria Consuelo de Pina Ravest, Parinacota, Chile, 2024

Diseño de cubierta: Marie-Nicole Brutus H.

Diseño y edición de interiores: Irma Martínez Hidalgo

Primera edición: diciembre de 2024

Fecha de edición: 3 de diciembre de 2024

D. R. © 2024 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510
Ciudad de México, México

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Torre II de Humanidades, 8° piso,
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México
Correo electrónico: cialc@unam.mx
<http://www.cialc.unam.mx>

ISBN: 970-32-3579-4 (Colección)

ISBN: 978-607-30-9844-1 (Obra)

DOI: <https://doi.org/10.22201/cialc.9786073098441p.2024>

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
--------------------	---

I. ARCANA IMPERII

Fenomenología de la tortura (cuerpo, mente y literatura).....	17
<i>Giselle Arellano Pérez, Brenda Coreño Reyes, Alejandro García González, Armando Jiménez Villa, Marcos Albacete Guzmán, Daniela Martínez Cruz, Leonardo Mondragón Rueda de León, Michelle Ocampo Arcos, Isabel Otilio Garduño, Jacqueline Rodríguez Cervantes, Jessica Rodríguez Méndez, Ulises Sánchez Rodríguez y Yosi Vilchis Alquicira</i>	
Tortura, filosofía y verdad: el decir verdadero y las formas aletúrgicas en la tortura	49
<i>Guzmán Marcos Albacete</i>	

II. EDUCACIÓN Y GEOPOLÍTICA

De la competitividad a la competencia: un análisis sobre el funcionamiento del concepto de competencia en la educación básica mexicana	81
<i>Roberto Emmanuel Acevedo Amaro</i>	

Masculinidad y nacionalismo: reflexiones conceptuales	107
<i>Iván Alberto Anduaga Martínez</i>	
Distribución de oportunidades educativas de tipo superior en la Ciudad de México.	119
<i>Rubén Zárate Rodríguez</i>	
Estudiar y aprender en contexto de reclusión. Etnografía comparativa de trayectorias escolares de hombres y mujeres en reclusorios de la Ciudad de México.	133
<i>Viridiana Valdés Caballero</i>	
Politizar el buen trato y el amor para tejer lo común	151
<i>Mariana López de la Vega</i>	

III. ESTÉTICAS PROPOSITIVAS

¿Cambios estéticos desde el lenguaje?	169
<i>Pablo Antonio Barrera Alvarado</i>	
El arte de títeres y sus evocaciones simbólicas	179
<i>María Griselda Coss Soto</i>	
Estética en la escena educativa	209
<i>Laura Vargas Mendoza</i>	
Espacios zapatistas desde la prensa anarquista: reportes de la insurrección suriana en <i>Regeneración</i>	229
<i>Valeria C. de Pina Ravest</i>	

INTRODUCCIÓN

Este libro forma parte de la reflexión colectiva que se ha llevado a cabo durante una década en el Seminario permanente “Espacio-tiempo y cuerpos: geopolítica propositiva para Nuestra América”, el cual es parte del proyecto PAPIIT IN400620 homónimo. En este volumen se abordan temas fundamentales para el pensamiento nuestroamericano desde una perspectiva crítica, analizando los desafíos que enfrentan las sociedades de la región, en relación con estos temas. Los trabajos aquí incluidos reúnen diversos análisis y respuestas a problemáticas como la violencia, la tortura, la educación y el arte. Se destaca que los artículos no son meramente especulativos, sino que se centran en la vida cotidiana y los problemas que enfrentan nuestras comunidades, proponiendo transformaciones que el lector pueda aplicar en sus entornos académico, laboral y público.

El libro se divide en tres secciones: “Arcana Imperii”, “Educación y geopolítica” y “Estéticas propositivas”. En la primera, se aborda la fenomenología de la tortura desde la filosofía y la literatura. En particular, se analiza la experiencia de Jean Améry, Naomi Klein y George Orwell, y se reflexiona sobre la importancia de describir el fenómeno de la tortura desde una perspectiva fenomenológica y crítica. En este sentido, se invita al lector a reflexionar sobre la importancia de comprender la tortura como una forma de

aniquilación total de la existencia y sobre la necesidad de luchar contra esta práctica inhumana.

En la segunda parte, se reflexiona sobre la distribución de oportunidades educativas en la Ciudad de México, la relación entre masculinidad y nacionalismo, así como la educación en contextos de reclusión. En cada uno de los capítulos, se analizan los desafíos que enfrentan las sociedades latinoamericanas en torno a la educación y se proponen soluciones desde una perspectiva crítica y reflexiva. En estas lecturas, sostenidas sobre una base documental amplia, se señala la importancia de una educación crítica y liberadora que permita a las personas desarrollar todo su potencial y contribuir al bienestar de sus comunidades.

En la última sección, los autoras y un autor distinguen las propuestas con una influencia europea y con un desarrollo tradicional. Para todos, éste es un punto de partida relevante para desmontar la Estética europea que ya no solamente se proclama universal, sino que fundamenta, todavía en sus resabios, el “buen gusto legítimo”; a esta Estética la conocemos, de manera tradicional, como clásica. Este quehacer, además de dirigir algunas formas del arte y, explícita e implícitamente, la relevancia de unos sentidos por sobre otros (la vista, por ser más contemplativa-espiritual, prevalece sobre el olfato, por ejemplo); asimismo, mantiene funcionando unas categorías de pensamiento con las cuales consideramos, conforme a nuestro lugar de enunciación, no son suficientes y aún ni siquiera adecuadas para hacer filosofía en y para América Latina.

Cada una de estas secciones está compuesta por las contribuciones de diferentes investigadores, de los cuales presentamos algunos aspectos de sus aportes.

En la primera parte de “*Arcana Imperii*” hay dos artículos que son producto del Seminario de Filosofía Política de la FES-Acatlán. Los integrantes de este seminario también forman parte del proyecto de investigación, y específicamente investigan el tema de la tortura desde una perspectiva filosófica. Estos textos analizan la figura de quién tortura y quién la padece, permitiéndonos pensar en

la noción de tortura de manera compleja y crítica. Los autores nos invitan a suspender el prejuicio moral y cuestionarnos qué hace posible este tipo de práctica sobre otros cuerpos.

“De la competitividad a la competencia: un análisis sobre el funcionamiento del concepto de competencia en la educación básica mexicana” de Roberto Emmanuel Acevedo Amaro, quien aborda la evolución del concepto de competencia en el contexto educativo mexicano desde 1992 hasta 2018. El enfoque del análisis se basa en la historia conceptual, que se centra en las variaciones semánticas de los conceptos y en cómo son utilizados en discursos específicos. El texto destaca que el concepto de competencia no tenía en un inicio pretensiones modelares, sino que buscaba explicar la efectividad de la comunicación y la transmisión de mensajes. Posteriormente, durante el periodo de automatización en Inglaterra y Gales, en los años ochenta, el concepto de competencia adquirió una connotación más vinculada a la eficiencia laboral y la preparación para el mercado. Este cambio en la carga semántica del concepto es relevante, ya que influyó en su adopción en el contexto educativo mexicano, en especial en la educación básica.

El texto “Masculinidad y nacionalismo: reflexiones conceptuales”, de Iván Alberto Anduaga Martínez, analiza cómo la masculinidad se ha construido y vinculado al nacionalismo en la región, y cómo esto ha afectado a la sociedad y a las relaciones entre hombres y mujeres.

Rubén Zárate Rodríguez nos presenta en “Distribución de oportunidades educativas de tipo superior en la Ciudad de México” la problemática de la desigualdad en el acceso a la educación superior. Zárate realiza un análisis considerando factores como la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico y el género. Esto tiene como consecuencia un desigual acceso a la educación, determinado por condiciones de ubicación geográfica y de movilidad.

Otro aporte sugerente es de Viridiana Valdés Caballero quien, en “Estudiar y aprender en contexto de reclusión: etnografía comparativa de trayectorias escolares de hombres y mujeres en

reclusorios de la Ciudad de México”, analiza la experiencia de los estudiantes en reclusión y cómo afecta la educación y el aprendizaje en este contexto. Valdés señala que la reclusión tendría diferentes efectos en los estudiantes, dependiendo de su género. En el caso de los hombres, la reclusión afectaría su participación en la educación, pues pueden enfrentar problemas de seguridad y discriminación. Por otro lado, las mujeres presentan dificultades adicionales.

En “Polítizar el buentrato y el amor para tejer lo común”, Mariana López de la Vega reflexiona sobre la apropiación política de términos aparentemente neutrales, como el “buentrato”, para tejer relaciones sociales más justas y equitativas. Sin embargo, recupera esta noción y repolitiza para plantear la posibilidad de transformar las relaciones de poder. López de la Vega plantea que el “buentrato” no es un concepto estático, sino que su significado se construye en el contexto de las luchas sociales y políticas.

Desde la Estética, los siguientes autores nos aportan una mirada interesante sobre lo que significa plantearla no sólo como una necesidad sensible, sino política, que, dicho sea de paso, es parte de sus orígenes.

María Griselda Coss Soto, en “El arte de títeres y sus evocaciones simbólicas”, explora el uso de los títeres como una forma de arte que permite la creación de mundos imaginarios y la representación de situaciones complejas. La autora analiza cómo los títeres se utilizan para abordar temas sociales y políticos, y cómo su uso tiene un impacto en la sociedad. Coss Soto destaca la importancia de los títeres como una forma de arte popular utilizada para transmitir mensajes y valores, a través de la representación de personajes y situaciones. Además, la autora explora la relación entre la cultura popular y los títeres, y cómo éstos sirven para preservar y transmitir la cultura de una comunidad.

Desde la Estética, y con preguntas también epistemológicas, en “¿Cambios estéticos desde el lenguaje?” Pablo Antonio Barrera Alvarado reflexiona sobre cómo el lenguaje influye en la percepción y la apreciación estética, y cómo los cambios en el lenguaje

repercuten en la forma como se experimenta el arte y la cultura. Barrera estudia ejemplos concretos de cómo ciertas expresiones lingüísticas han evolucionado a lo largo del tiempo, y cómo estas evoluciones lingüísticas han estado vinculadas a cambios en la Estética y la sensibilidad artística.

En “Estética en la escena educativa”, Laura Vargas Mendoza estudia cómo se relaciona con la experiencia de estudiantes y docentes. Desde ahí destaca la necesidad de abordar la estética para mejorar la calidad de la experiencia educativa y de los resultados alcanzados. También propone la incorporación de recursos visuales, la creación de ambientes atractivos y la promoción de la creatividad y la expresión artística, entre otras estrategias.

Por último, en “Espacios zapatistas desde la prensa anarquista: reportes de la insurrección suriana en *Regeneración*”, Valeria C. de Pina Ravest estudia la cobertura de la insurrección zapatista en la prensa anarquista de la época, específicamente en el periódico *Regeneración*. La autora destaca la importancia de la prensa anarquista en la difusión de la lucha zapatista y en la construcción de una narrativa alternativa a la oficial. A través del análisis de los reportes de *Regeneración*, De Pina muestra cómo la prensa anarquista contribuyó a la creación de una imagen positiva de los zapatistas y a la denuncia de la represión del gobierno mexicano.

I. ARCANA IMPERII

FENOMENOLOGÍA DE LA TORTURA (CUERPO, MENTE Y LITERATURA)

Giselle Arellano Pérez
Brenda Coreño Reyes
Alejandro García González
Armando Jiménez Villa
Marcos Albacete Guzmán
Daniela Martínez Cruz
Leonardo Mondragón Rueda de León
Michelle Ocampo Arcos
Isabel Otilio Garduño
Jacqueline Rodríguez Cervantes
Jessica Rodríguez Méndez
Ulises Sánchez Rodríguez
*Yosi Vilchis Alquicira**

Si bien es cierto que la tortura no es un fenómeno exclusivo de nuestros tiempos, también es cierto que, de acuerdo con organismos como Amnistía Internacional, ésta se ha convertido, en las últimas décadas, en una práctica generalizada y sistemática en gran parte del mundo. Peor aún, parece que su condena universal y unánime, en muchos sectores, comienza a tambalearse. En este

* El presente trabajo es fruto del Seminario de Filosofía Política de la FES Acatlán, UNAM, a cargo de Víctor García Salas.

sentido, dar cuenta de lo que es la tortura, más que oportuno, resulta acuciante.

Sin embargo, más allá de que hasta la fecha parece no haber una definición de tortura, universal y unánimemente aceptada, en especial eficaz, no son pocos quienes señalan que definirla no sólo es un error, sino que resulta, además, contraproducente.¹ Definir es limitar, pero en el caso de la tortura los límites de la definición léxica se convierten también en los límites legales (de la definición legal y moral). Cualquier término se manipula, malinterpreta o tergiversa, y escapa así a su condena (legal o moral). Luego, dice por ejemplo Di Cesare:

más que definir, lo que se necesita es describir el fenómeno. De Aristóteles a Séneca, de san Agustín a santo Tomás, los filósofos se han preguntado, descuidando a menudo las implicaciones éticas, por la eficacia de la tortura, por la verdad de la confesión obtenida por extorsión. Falta, en cambio, una fenomenología de la tortura, que se ha trazado sólo de manera discontinua.²

En gran medida, eso es lo que pretendemos en este trabajo: describir el fenómeno. Cabe señalar que entendemos la fenomenología de la tortura como la entienden Wisniewski y Emerick: “en términos de la experiencia de los torturados, prestando especial atención a cómo la tortura se estructura experiencialmente, y cómo la experiencia de aquélla altera [particularmente en la víctima, pero también en el victimario] la forma en la que se percibe el mundo”.³

Ahora bien, en el desarrollo de nuestro trabajo, partimos de la experiencia y el análisis de Jean Améry, en su ensayo “La tortura”, recopilado en *Más allá de la culpa y la expiación...* A continuación, se analiza el caso de Gail Kastner, recogido por Naomi Klein en *La*

¹ Bob Brecher, *Torture and the Ticking Bomb* (Ciudad de Singapur: Blackwell, 2007), 3-4.

² Donatella Di Cesare, *Tortura* (Barcelona: Gedisa, 2018), 95.

³ J. Jeremy Wisniewski y R. D. Emerick, *The Ethics of Torture* (Londres: Continuum, 2009), 8.

doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre. Finalmente, revisamos la fenomenología de la tortura desde una perspectiva literaria, a través de la novela *1984* de George Orwell.

JEAN AMÉRY Y LA (FENOMENOLOGÍA DE LA) TORTURA

Uno de los análisis fenomenológicos más emblemáticos que jamás se hayan dedicado a la tortura es, sin duda, el de Hanns Chaim Mayer, mejor conocido como Jean Améry. “La tortura”, recogido en *Más allá de la culpa y la expiación...*, se ha convertido, con el paso del tiempo, en uno de los textos más icónicos sobre este horror. En este ensayo, desde la perspectiva de alguien que ha experimentado en carne propia la tortura,⁴ se habla de ésta como del acontecimiento más atroz que un ser humano puede conservar en su interior:

Cuando se habla de la tortura hay que tener cuidado de no exagerar. Lo que se me infligió en aquella inefable cámara de Breendonk no fue ni con mucho la forma más grave de suplicio [...], fue un tormento relativamente benigno [...]. Y, sin embargo, *veintidós años después de lo sucedido, sobre la base de una experiencia que no agotó todas las posibilidades del dolor físico, me atrevo a afirmar que la tortura es el acontecimiento más atroz que un ser humano puede conservar en su interior.*⁵

Como se observa, la tortura que sufrió Améry, según su testimonio, no fue la peor forma de suplicio, no agotó todo el espectro de

⁴ Améry es torturado, por primera vez, el 23 de julio de 1943. Arrestado por formar parte de un pequeño grupo de la Resistencia Belga y repartir propaganda antinazi, es trasladado a Breendonk y puesto en manos de las SS. Sobre la fecha de esta primera tortura, el propio Améry da cuenta en este ensayo: “Además, sobre mi cuerpo crujían los golpes con el vergajo, y algunos de ellos desgarraron los pantalones ligeros de verano que vestía ese 23 de julio de 1943”. Jean Améry, *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia* (Valencia: Pre-textos, 2013), 53.

⁵ *Ibid.*, 82-83. Excepto donde se señale, las cursivas son nuestras.

sus posibilidades; sin embargo, años después de haberla padecido, se encuentra incólume en su interior. Podemos deducir, entonces, en primer lugar, que el dolor (causado en la tortura) posee una duración compleja e indeterminada. En otras palabras, en absoluto se trata de un dolor pasajero que no deja tras de sí ninguna huella, como pretenden muchos de sus apologistas.

Ahora bien, como suele ocurrir, la tortura que padeció Améry fue gradual, pero ya el primer golpe, dice el autor de *Más allá de la culpa y la expiación...*, hace consciente a la víctima de su *desamparo*; ya con el primer golpe, la víctima pierde la *confianza en el mundo*:

ignoro si quien recibe una paliza de la policía pierde la dignidad humana. Sin embargo, estoy seguro de que ya con el primer golpe que se le asesta pierde algo que tal vez podríamos denominar provisionalmente *confianza en el mundo*. En la confianza en el mundo intervienen varios supuestos [...]. Pero el supuesto más importante de esta confianza —y el único relevante en nuestro contexto— es la certeza de que los otros, sobre la base de contratos sociales escritos o no, cuidarán de mí, o mejor dicho, respetarán mi ser físico y, por lo tanto, también metafísico. Las fronteras de mi cuerpo son las fronteras de mi yo. La epidermis me protege del mundo externo: si he de conservar la confianza, sólo puedo sentir sobre la piel aquello que *quiero* sentir.⁶

En realidad, por lo general, prácticamente ningún golpe o dolor, daño físico, dependen de la voluntad de quien lo padece; no obstante, éstos suelen ir acompañados por la posibilidad de defensa o la esperanza, expectativa o certeza, de auxilio, experiencias fundamentales del ser humano, sin las cuales éste se quebranta, pierde algo integral de su ser persona. En este sentido, el de la tortura, no se trata de un golpe cualquiera, de un dolor cualquiera; es un dolor que excluye cualquier tipo de defensa y auxilio; el torturado se ve abandonado a sí mismo; toda comunidad se diluye. Es la

⁶ *Ibid.*, 90-91.

consciencia del *desamparo*, entonces, lo que hace que se pierda la *confianza en el mundo*, que una parte de la vida de la víctima se apague, muera para siempre. Haciendo una analogía con la violación, escribe Améry: “Cuando no cabe esperar ninguna ayuda [o esperanza de defenderse con éxito], la violación corporal perpetrada por el otro se torna una forma consumada de aniquilación total de la existencia”.⁷ He aquí el meollo del asunto: para Améry, decir tortura es decir aniquilación total de la existencia. Bajo la tortura, el torturado que brama, que aúlla de dolor, es sólo cuerpo, y al romper el cuerpo se rompe a la persona; se transforma a la víctima en nada más que carne,⁸ y ésta, dice Améry, “se realiza de forma total en la autonegación”.⁹ Es por esto por lo que, en la tortura, el dolor, máxima e inimaginable exaltación de la corporalidad, es también muerte, vía sensible hacia la muerte:

El dolor, decíamos, es la máxima exaltación imaginable de nuestra corporalidad. Pero quizás sea todavía algo más, es decir: la muerte. A la muerte no nos lleva ningún camino transitable lógicamente, pero tal vez sea lícito pensar que mediante el dolor se nos abre una vía sensible hacia ella. Al final nos encontramos ante la ecuación: cuerpo=dolor=muerte, que en nuestro caso se podría reducir a la hipótesis de que la tortura —bajo la cual otros nos trasforman en cuerpo— anula la contradicción de la muerte y nos deja vivir nuestro propio cese.¹⁰

⁷ Améry, *Más allá de la culpa...*, 91.

⁸ Al respecto, Di Cesare hace una distinción entre cuerpo y carne: “Carne y cuerpo no coinciden: la carne es la parte, la membrana que excede de los límites del cuerpo [...]. Mas esta carne, materia casi inorgánica que se desborda del cuerpo, amasijo sanguinolento hecho pedazos, es aquella sobre la que trabaja el carníface. Es la carne de la tortura. Quizás por eso la tortura ha quedado al margen del discurso filosófico. Y es la carne expulsada del cuerpo político mientras el cuerpo del torturado es reducido a nada más que carne. Éste es, sin duda, un significado ulterior, y decisivo, del término *Verfleischlichung* acuñado por Améry”. Di Cesare, *Tortura*, 109-110.

⁹ Améry, *Más allá de la culpa...*, 97.

¹⁰ *Ibid.*, 98.

Así, pues, el “sobreviviente” de la tortura, que ha vivido su propio cese, no es ya nunca el mismo: el que entra a la sala de torturas nunca sale, sale otro. Algo de la víctima se pierde en la nada, más allá de la muerte: “El prójimo se reduce a carne y degradándolo a carne se lo transporta a los umbrales de la muerte; en cualquier caso, es exiliado, a la postre, al reino de la nada, más allá de los confines de la muerte”.¹¹

En este sentido, como bien señala Elaine Scarry, muerte y tortura son ambas radicales y absolutas, formas de aniquilación, de la aversión total, aunque la muerte lo sea por ausencia y la tortura por presencia sentida; una, la muerte, en la que se manifiesta el cese total de la sensibilidad y la otra, la tortura, en la que se expresa en una sobrecarga grotesca. Por lo demás, no habría que confundir nunca tortura con ejecución, pero teniendo en cuenta lo apenas dicho, se entiende por qué también para Scarry la tortura es siempre una forma de ejecución “simulada” (*mock execution*).¹²

Se entiende igual ya la razón por la que no pocas víctimas prefieren la muerte a la tortura. Jean Améry expresa esto de la siguiente forma: “En mi fuero interno evidentemente esperaba que, tras confesar hechos tan graves, un trancazo certero sobre el cráneo pusiera fin a mi miseria, transportándome rápidamente al otro barrio, o al menos dejándome sin consciencia”.¹³ Otro ejemplo de lo apenas dicho es el de Henri Alleg y sus pensamientos suicidas cuando estuvo sometido a un régimen cimentado en la tortura.¹⁴ Alleg lo

¹¹ *Ibid.*, 100.

¹² Elaine Scarry, *The Body in Pain. The Making and Unmaking of the World* (Nueva York: Oxford University Press, 1985), 31.

¹³ Améry, *Más allá de la culpa...*, 102.

¹⁴ Henri Alleg, de nacionalidad francesa, fue editor del *Alger Républicain*, periódico argelino crítico de la ocupación francesa en Argelia. Capturado por los paracaidistas franceses y retenido en uno de sus centros de selección, fue sometido a un régimen de interrogatorios cimentado en distintas sesiones de torturas tales como tortura con electricidad, fuego, deshidratación, simulación de ahogamiento, tortura con drogas (pentotal) y un largo etcétera. Alleg se planteó el suicidio tras siete sesiones de tortura, siendo la última de ellas la que más sacudió su mente: la tortura química o con pentotal. Tras esta tortura, Alleg refiere las palabras del ayudante de campo M— [los guiones son utilizados para censurar los nombres,

expresa de la siguiente manera: “La muerte era la muerte. ¿No era mejor morir de inmediato sin la ayuda de mis verdugos?”¹⁵

Ahora bien, la aniquilación que representa la tortura se da a través de muchos y diferentes métodos. En el caso de Jean Améry, ésta se lleva a cabo a través de la tortura medieval de la cuerda (o de un método de tortura muy similar), también conocida como *regina tormentorum*:

Del techo abovedado del búnker colgaba una cadena que corría en una polea, de cuya extremidad pendía un pesado gancho de hierro balanceante. Se me condujo hasta el aparato. El gancho estaba sujeto a la cadena, que esposaba mis manos tras mis espaldas. Entonces se elevó la cadena junto con mi cuerpo hasta quedar suspendido aproximadamente a un metro de altura sobre el suelo. En semejante posición, o más bien suspensión, con las manos esposadas tras las espaldas y con la única ayuda de la fuerza muscular, sólo es posible mantenerse durante un periodo muy breve en posición semi-inclinada. Durante esos pocos minutos, cuando ya se han consumido las únicas fuerzas sobrantes, el sudor nos cubre la frente y los labios y comenzamos a resoplar, no se podrá responder a ninguna pregunta. ¿Cómplices? ¿Direcciones? ¿Lugares de encuentro? Estas palabras apenas son audibles. La vida recogida en un único, limitado sector del cuerpo, es decir, en las articulaciones del húmero, no reacciona, pues se encuentra agotada completamente por el esfuerzo físico. Un esfuerzo que ni siquiera en personas de constitución robusta puede prolongarse mucho. En cuanto a mí respecta, tuve que rendirme pronto. Oí entonces un crujido y una fractura en mis espaldas que mi cuerpo no ha olvidado hasta hoy. Las cabezas de las articulaciones saltaron de sus cavidades. El mismo peso corporal provocó una luxación, caí al vacío y me encontré colgado de los brazos dislocados, levantados brusca-

principalmente de los torturadores, que Alleg llega a referir a lo largo de su testimonio], quien le dice que lo único que le queda es el suicidio.

¹⁵ Henri Alleg, *The Question* (Londres: University of Nebraska Press, 2006), 79.

mente por detrás y desde ese momento cerrados sobre la cabeza en posición torcida. Tortura, del latín *torquere*, luxar, contorcer, dislocar: ¡Toda una lección práctica de etimología!¹⁶

Vale la pena señalar que Améry se niega incluso a tratar de describir el dolor experimentado en dicha tortura. A decir verdad, es algo en lo que suelen convenir los “sobrevivientes” de la tortura. Según el testimonio de diversas víctimas, se trata de un dolor inefable, de un dolor que se sustrae a todo tipo de comunicación verbal. Quienes han experimentado la tortura coinciden en que, por más detalles que proporcionen de lo experimentado, jamás lograrán transmitir cabalmente lo vivido. Y es que estos límites o bloqueos lingüísticos empiezan desde el momento mismo en que la tortura se está efectuando, pues, tanto el dolor físico extremo como el horror consecuente crean instantáneamente estragos en la psique humana, lo que dificulta todo tipo de reflexión que dé paso a poder interiorizar el hecho y, así, ponerlo en palabras. Por tanto, intentar transmitir el dolor y el horror de la experiencia de la tortura por medio de palabras siempre terminará en eso, en un intento.

Para ir concluyendo este apartado, hay que subrayar que en absoluto es poco el mal de la tortura, en definitiva se trata de un dolor insignificante. Hablamos del acontecimiento más atroz, según Améry, que un ser humano puede experimentar, de “la más espantosa de todas las bacanales del cuerpo”, de un ritual de muerte, de una muerte interminable, mejor dicho. Imposible, entonces, que se trate de un dolor pasajero que no deja tras de sí ninguna huella; la tortura, dice el filósofo austriaco, posee un *character indelebilis*, el torturado permanece torturado: “De repente los porrazos habían cesado. Pero, en realidad, la procesión continúa por dentro. Me balanceo aún, veintidós años después, con los brazos dislocados, jadeo y me autoinculpo [...]. Podemos recurrir a la cirugía estéti-

¹⁶ Améry, *Más allá de la culpa...*, 96-97.

ca, pero el implante de epidermis no nos restituye aquella piel en la que un ser humano puede sentirse a gusto”.¹⁷

Por todo esto, Jean Améry concluirá sentenciando, en uno de los pasajes más citados y célebres de su ensayo, que

*Quien ha sufrido la tortura, ya no puede sentir el mundo como su hogar. La ignominia de la destrucción no se puede cancelar. La confianza en el mundo que ya en parte se tambalea con el primer golpe, pero que con la tortura finalmente se desmorona en su totalidad, ya no volverá a restablecerse. En el torturado se acumula el terror de haber experimentado al prójimo como enemigo: sobre esta base nadie puede otear un mundo donde reine el principio de la esperanza. La víctima del martirio queda inerme a merced de la angustia. Será ella quien de aquí en adelante reine sobre él. La angustia y además todo aquello que solemos llamar resentimientos. También estos sentimientos permanecen y apenas tienen oportunidad de concentrarse en una espumeante y catártica sed de venganza.*¹⁸

NAOMI KLEIN Y LA TORTURA MODERNA.

DE LA MEDICINA A LAS NUEVAS TÉCNICAS

DE INTERROGATORIO

Hubo dos 11 de septiembre. Dos momentos de infamia para las sociedades contemporáneas. El primero fue en Chile en 1973, perpetrado por las fuerzas aéreas chilenas, en colaboración con el gobierno estadounidense. La Moneda, el Palacio de Gobierno de Chile, fue bombardeado; el presidente Allende fue asesinado y la nación chilena se convirtió en el laboratorio económico de pruebas de la Escuela de Chicago, cuyo representante más célebre fue Milton Friedmann. El experimento se extendió, Reagan y Thatcher fueron los máximos estandartes de una nueva etapa económica,

¹⁷ Améry, *Más allá de la culpa...*, 102.

¹⁸ *Ibid.*, 107-108. Excepto donde se señale, las cursivas son nuestras.

social y política, conocida con el nombre de “neoliberalismo”.¹⁹ El segundo es el que se quedó como el “11-S” *par excellence*: el ataque —también aéreo— a las Torres Gemelas del World Trade Center de Nueva York en 2001.²⁰ El siglo XXI se bautizó con sangre, fuego, polvo y dolor aquel día. La administración de Bush, como respuesta, reescribió la forma de entender la violencia en la democracia. Un vínculo espinoso, contradictorio incluso, que se hizo visible a través de los testimonios y las imágenes de Guantánamo y Abu Ghraib. Donald Rumsfeld, secretario de Defensa del gobierno de Bush, asumió la escabrosa tarea de que, al menos de cara a los organismos internacionales, la violencia no se comiera a la democracia estadounidense. Empresa dificultosa ésta, que se solucionó con la declaración de la llamada *war on terror*, una suerte de cruzada, no contra individuos y organizaciones concretas, sino contra *el mal mismo*: el terror. ¿Qué no estaría dispuesto a hacer uno por luchar contra el mayor de los males? ¿Qué sería digno de reserva en la defensa de los derechos humanos más elementales?²¹ Esta lógica seductora —casi irresistible— de guerra contra el otro para la defensa de uno es algo que Foucault abordó en sus clases.

¹⁹ David Harvey, *Breve historia del neoliberalismo* (Madrid: Akal, 2015), 73-97.

²⁰ Si bien la imagen de la caída de las Torres Gemelas es la más reconocida, el ataque cubría varios frentes: a las Torres se sumaron el Pentágono y la Casa Blanca como objetivos. De los cuatro aviones secuestrados, dos se estrellaron contra las Torres, uno contra el ala oeste del Pentágono y el último fracasó en su intento de chocar con la Casa Blanca, estrellándose en Shanksville, Pensilvania.

²¹ A este respecto, Franz J. Hinkelammert escribió un brillante texto atendiendo al argumento de Locke para justificar la violencia y la esclavitud en las américas, mientras salvaguardaba los ideales burgueses de libertad individual de los hombres, que pasa precisamente por invertir la dirección del agravio a los que luego serán expropiados y esclavizados, culpándoles de ir en contra de la libertad. Las resonancias con *war on terror* son más que evidentes: en Abu Ghraib no puede ser que los soldados estadounidenses sean fuente del terror si son los combatientes de éste. Franz Josef Hinkelammert, “La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke”, *Pasos*, núm. 85 (1999): 20-35. Más concretamente, el círculo de la violencia y las negativas de ejercicio de violencia, mientras claramente era ejercida, tras los atentados, también son tratados por el pensador en un texto posterior y de igual lucidez Franz Josef Hinkelammert, “La caída de las torres”, *Polis: Revista Latinoamericana*, núm. 4 (2003).

Aparece “la guerra como rasgo permanente de las relaciones sociales, como trama y secreto de las instituciones y los sistemas de poder”.²² Por su parte, “la paz hace sordamente la guerra hasta en el más mínimo de sus engranajes”.²³ Para la paz, hace falta algo de guerra. La autodefensa surge como esa *guerra por la paz*: justificación del uso de una violencia inasimilable en el seno de la sociedad, pero que contra el otro es válida, en la medida en que ese otro atenta contra la paz, aun con su sola existencia. La crítica de Judith Butler a esta justificación ataca su dimensión fantasmagórica en la construcción de un otro hostil, únicamente para permitirse uno la hostilidad contra él.²⁴ Así, pueden convivir la violencia extrema con una Convención de Ginebra incólume, pese a que nos las veamos con la emergencia confesa de una nueva tortura, disfrazada con otro nombre: *nuevas técnicas de interrogación*. La aplicación del manual *Kubark*, al que luego prestaremos especial atención, con impunidad y a clara luz del día —gracias a Rumsfeld— sólo es posible al darse dos factores: 1) la lógica de guerra que convierte a todo otro en enemigo de la paz y 2) una serie de nuevas técnicas de tortura, mucho más sofisticadas y de apariencia más pulcra, que difieran de las anteriores para pasar desapercibidas como tortura. El primero lleva a que todo individuo se convierta en enemigo y se le pueda aplicar todo el peso de la violencia ahora legitimada, además de una persecución y vigilancia constante, que constituye un nuevo régimen económico: lo que Zuboff ha llamado *capitalismo de vigilancia*.²⁵ El segundo es el resultado de todo un proceso que antecede al trauma de la caída de las Torres Gemelas y que desvela la génesis y práctica de la tortura moderna. Naomi Klein explora en el primer capítulo de *La doctrina del shock* la géne-

²² Michel Foucault, *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France: (1975-1976)* (México: FCE, 2014), 108.

²³ *Ibid.*, 56.

²⁴ Judith Butler, *La fuerza de la no violencia. La ética en lo político* (Barcelona: Paidós, 2021), 122.

²⁵ Shoshana Zuboff, *La era del capitalismo de la vigilancia* (Madrid: Paidós, 2020).

sis de unas nuevas técnicas de tortura, a través del testimonio de Gail Kastner.²⁶ El presente apartado es un recorrido por su historia, por las prácticas a las que fue sometida, por la pervivencia de éstas, por su promoción desde los inicios hasta el manual y, en definitiva, por la génesis de un silencio perpetrado, convertido en disimulo, acerca de la brutalidad de la tortura moderna.

Tras una primera negativa por parte de Kastner, Naomi Klein acude a su apartamento para oír su testimonio. La autora se encuentra con un cuerpo quebrado, sentado en un sillón móvil. Secuelas de la serie de tormentos que luego le hará saber. No sólo una espalda maltrecha, también una vida disoluta se muestra en un consumo empedernido de tabaco, en el reconocimiento de una pésima alimentación y en el desorden de un apartamento que reconoce una frustrada Kastner, también “es parte de su tortura”.²⁷ Además, sufre pérdidas de memoria constantes, que compensa con pequeñas notas que distribuye por la casa. El cuadro que encuentra Klein fue pintado muchos años antes por manos del doctor Ewen Cameron en el Allan Memorial Institute de la Universidad de McGill. Sin embargo, desde los veinte años hasta 1992 (pasada la cincuentena) por la mente de Kastner esos nombres no guardaban mayor significado. Hasta ese momento, Kastner no encontraba las causas de los síntomas que padecía, y que la alejaron de su familia, condenándola al ostracismo.²⁸ Junto a su pareja

²⁶ La motivación del libro en su conjunto es analizar los efectos políticos, económicos y sociales del shock. Si bien nosotros trataremos en particular el caso de Gail Kastner, el libro es una crítica a las teorías de Friedmann por la vía empírica. Una batalla contra sus sucesores, quienes aún ocupan posiciones teóricas e intelectuales dominantes en el ámbito económico y social. Chile y su 11 de septiembre particular están presentes en su libro, así como lo están en este texto. Naomi Klein, *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre* (México: Paidós, 2014).

²⁷ Klein, *La doctrina del shock...*, 51.

²⁸ Narra Klein: “Durante su juventud, había sufrido depresiones y adicción a los medicamentos, y a veces tenía crisis nerviosas tan violentas que terminaba hospitalizada y en coma”, además, “no entendía por qué recordaba la mayor parte de su vida adulta pero casi nada antes de los veinte años” y mostraba regresión infantil, en la falta de habla, en balbuceos, incontinencia urinaria, conductas pueriles, etc. *Ibid.*, 52.

Jacob, Gail encontró en un periódico un titular que anunciaba indemnizaciones a los damnificados por los experimentos de *lavado de cerebro*.²⁹ Leyendo los cuadros sintomatológicos de otras víctimas, Kastner ató cabos y encontró el origen de su padecer. Exigió su historial clínico al Allan Memorial. Su solicitud, primero rechazada, fue respondida en un segundo momento con el envío de un informe de nada menos que 138 páginas sobre su caso, las prácticas empleadas, los diferentes diagnósticos y la respuesta a los tratamientos.

En la amnesia y posterior toma de conciencia de Kastner encontramos dos aspectos de vital importancia: 1) las prácticas ejercidas sobre Kastner le causaron, además de toda otra serie de síntomas, una amnesia tal que era incapaz de recordar dichas prácticas; 2) precisamente por los efectos de la tortura, que perduran en el tiempo, pudo identificarse con el cuadro sintomatológico y llegar al informe que le haría recordar. La tortura que le hizo olvidar la propia tortura es tan persistente que sigue presente en Kastner. El carácter indeleble de la tortura, que explica Jean Améry, queda patente en este caso casi más que en cualquier otro: “Aquel que ha sido torturado permanece torturado”,³⁰ incluso si no es capaz de recordar su tortura. Primer hecho perturbador: *la tortura se inscribe más allá de la memoria consciente*.

Ahora bien, su informe lo firma el doctor Ewen Cameron, quien estudió y plasmó las impresiones de una joven enfermera de dieciocho años, con un comportamiento inicial de “un individuo razonablemente equilibrado”, que, sin embargo, “sufre episodios

²⁹ Se lee en la obra: “La financiación de la CIA se descubrió a finales de los años setenta gracias a una solicitud amparada por la Freedom of Information Act, que dio lugar a varias sesiones en el Senado de Estados Unidos. Nueve antiguos pacientes de Cameron se unieron y demandaron a la CIA y al gobierno canadiense [...]. En 1988, la CIA se avino a pagar daños y perjuicios, por la suma de 750 000 dólares para los nueve demandantes. Fue la cifra más alta jamás pagada por la agencia hasta la fecha. Cuatro años después, el gobierno de Canadá se avino a pagar otros 100 000 dólares a cada demandante que fue objeto de los experimentos ilegales”. *Ibid.*, 53.

³⁰ Améry, *Más allá de la culpa...*, 98.

de ansiedad causados, según dictamina claramente Cameron, por su padre, que la maltrata”.³¹ Cameron fue un consagrado y respetado psiquiatra que llegó hasta los más altos cargos de su campo durante los años cincuenta.³² Se desvió de la línea freudiana de la psiquiatría convencido de que el mejor tratamiento para el paciente era la recreación de su mente, limpia de conductas disfuncionales. El primer paso era hacer borrón, conseguir una suerte de *tábula rasa* para eliminar toda pauta patológica. Este borrado habría de realizarse mediante una conmoción y un shock. Convirtió así la mente humana en un campo de batalla y su función era la de un estrategia militar cuyo fin es el de aniquilar al enemigo. Sobre tierra baldía se construirá la psique sana. Dos pasos: 1) demoler y 2) construir.

Tres fueron las técnicas de borrado que empleó Cameron: electroshocks, cocteles de drogas y manipulación sensorial. La técnica del electroshock fue muy popular durante los años cuarenta. Se presentaba como una alternativa menos lesiva y más eficiente que la lobotomía, y parecía tener resultados favorables en algunos pacientes. Si bien no había evidencia científica de sus beneficios, sí que se habían observado efectos adversos, principalmente amnesia y comportamientos regresivos. Lo desfavorable para el resto de los psiquiatras era para Cameron una bendición. La amnesia era de gran ayuda para “quebrar las viejas pautas y modelos de comportamiento patológico”.³³ Tal fue la confianza de Cameron, que desarrolló una nueva técnica para acelerar el proceso, la Page-Russel, “que administraba hasta seis descargas en vez de una”.³⁴ Por su parte, los cocteles servían para impedir la generación de

³¹ Klein, *La doctrina del shock...*, 54.

³² Al respecto, escribe Klein: “[Cameron] había alcanzado la cúspide de su profesión: la presidencia de la Asociación Americana de Psiquiatría, de la Asociación Canadiense de Psiquiatría y de la Asociación Mundial de Psiquiatría. En 1945 fue uno de los tres psiquiatras norteamericanos que testificaron acerca de la salud mental de Rudolf Hess en los juicios de Nuremberg”. *Ibid.*, 55.

³³ Klein, *La doctrina del shock...*, 56.

³⁴ *Ibid.*, 57.

nuevas pautas durante el proceso de borrado. Se experimentaba con proporciones y dosis de mezclas de fármacos de todo tipo,³⁵ algo que ya había implementado la CIA mucho antes de financiar a Cameron en los proyectos precedentes al MK Ultra: el Bluebird y Alcachofa.³⁶ Éstos tenían por objetivo encontrar “formas nuevas de romper la voluntad de un prisionero sospechoso de comunismo o de ser agentes dobles”.³⁷ Por último, la técnica de manipulación sensorial no fue más que un aumento en grado del descubrimiento de su colega y némesis en McGill, Donald Hebb: los efectos del aislamiento sensorial en los pacientes.

Hebb no es ningún personaje secundario en esta historia. Era el jefe del Departamento de Psiquiatría en la Universidad McGill, y como tal fue invitado a la reunión acontecida el 1º de junio de 1951 en el Ritz-Carlton de Montreal. Allí se encontraría con servicios de inteligencia y defensa canadienses, británicos y dos agentes de la CIA. El motivo de esa reunión era responder a un temor: el bloque soviético parecía haber logrado una técnica de lavado de cerebro que convertía a los soldados cautivos estadounidenses en colaboradores. El contraataque debía producirse. Habrían de realizarse estudios clínicos para dar con esa técnica. Cabe señalar que “El objetivo declarado de esta investigación no era utilizar el control mental en los prisioneros, sino preparar a los soldados de las potencias occidentales para las técnicas coercitivas a las que podrían ser sometidos en caso de ser capturados”.³⁸

Financiado por el Departamento de Defensa de Canadá, reunió, pues, a sesenta y tres estudiantes de McGill, a los que pagó veinte dólares para someterse a un experimento de aislamiento

³⁵ Entre otros “anfetaminas, ansiolíticos y drogas alucinógenas: clorpromacina, barbitúricos, pentotal sódico, óxido de nitrógeno (el conocido «gas de la risa»), metanfetamina [...] largactil e insulina”. *Ibid.*, 58.

³⁶ Los tres proyectos fueron iniciativa de los servicios de inteligencia estadounidenses y que tenían por objetivo quebrar la voluntad de sujetos interrogados a través del suministro de drogas y de nuevas formas de interrogatorio bajo sus efectos.

³⁷ *Ibid.*, 58-59.

³⁸ Klein, *La doctrina del shock...*, 60.

sensorial: “encerrados en una habitación, con gafas oscuras, cascos con cintas de ruido monocorde, y tubos de cartón sobrepuestos a sus manos y pies para enturbiar su sentido del tacto”.³⁹ Perduraron así días hasta que se les facilitaron cintas de grabación para inocularles ideas que rechazaban antes del experimento. Se concluyó que el aislamiento provocaba una extrema confusión en la mente que hacía a los pacientes más susceptibles de manipulación.⁴⁰ Hebb confió en la palabra de la CIA, aunque acabó por darse cuenta de “que no solamente podían emplearse para la protección de los soldados capturados, sino también como un protocolo para la tortura psicológica”.⁴¹

Cameron tenía ahora los elementos necesarios para llevar a cabo su tratamiento. Sostenía que “existen dos principales factores que nos permiten mantener una imagen espacial y temporal”. Es decir, que nos permiten saber quiénes somos y dónde estamos. Esas dos fuerzas son “a) una fuente continuada de información sensorial y b) nuestra memoria”.⁴² Los cocteles y el aislamiento lograban el borrado de la primera; los electroshocks, de la segunda. Así se podía lograr la *tabula rasa*. Con base en el tratamiento y gracias a la financiación por parte de la CIA desde 1957, Cameron incrementó las dosis de electroshocks a 24 shocks dos veces al día durante un mes por paciente. Los cócteles de drogas ahora incluían LSD y fenciclidina (de gran interés para la CIA). También se añadió la privación sensorial y se incrementaron los ciclos de sueño para una mejor percepción de los mensajes de las cintas.⁴³

³⁹ Klein, *La doctrina del shock...*, 60.

⁴⁰ Escribe Klein: “Era como si la privación sensorial hubiera borrado parcialmente sus mentes, y los estímulos sensoriales aplicados durante el proceso hubieran reescrito sus pautas de conducta”. *Ibid.*, 61.

⁴¹ *Ibid.*, 60.

⁴² Klein, *La doctrina del shock...*, 63.

⁴³ Cabe señalar, además, que toda información por parte del personal a los pacientes estaba terminantemente prohibida. Si se observaba algún tipo de orientación del paciente respecto del mundo, ésta debía ser cortada de raíz: se alteraba el orden de comidas y su frecuencia para que el paciente no pudiera ordenar el tiempo del día. Sin embargo, Cameron

La relación entre Cameron y la CIA duró hasta 1961. A finales de los setenta, el Senado estadounidense comenzó a investigar las implicaciones de la CIA en los experimentos. Esas investigaciones expusieron a la CIA como responsable financiero, a lo que ésta respondió que todo el proyecto fue un fracaso. Años más tarde, en 1997, y bajo amenaza de una nueva demanda escandalosa, la CIA se vio en la obligación de publicar el *Kubark Counterintelligence Information*, un manual de 128 páginas escrito en 1963, donde se plasman técnicas de interrogación (o, más bien, de tortura) de *fuentes no colaboradoras*. En 1983, la *Freedom of Information Act* descubrió una versión actualizada del manual, diseñada específicamente para enseñarse y aplicarse en Latinoamérica.⁴⁴ En éste, las técnicas de Cameron aparecían como un pilar clave. Nada habría gustado más al doctor, abiertamente anticomunista y orgulloso colaborador de la CIA durante los años de su relación. Este manual se aplicó bajo mirada estadounidense en países latinoamericanos que tenían bajo control. Tomaban la postura de mentores/instructores, mediante la cual no se manchaban las manos. Ello implica dos aspectos: 1) la opresión de la CIA es doblemente cruel: obliga al torturado a su condición de tal, pero así también lo hace con el torturador; 2) se abstiene de todo riesgo de reprimenda legal por la aplicación de la tortura, siendo, sin embargo, el principal responsable.⁴⁵

no tenía control sobre el sonido de los aviones o de los pájaros, a los que se asían los pacientes. Igual que los torturados, según observa Klein, los pacientes buscan un vínculo con el mundo, por mínimo que éste sea: “Cuando la vida se reduce a las cuatro paredes de una celda, el ritmo de los sonidos del exterior es una especie de cuerda salvavidas, la prueba de que el prisionero aún es humano, de que existe un mundo más allá de la tortura”. *Ibid.*, 64.

⁴⁴ Ésta es la razón por la que, como señala Klein, “Los testimonios de los supervivientes de la tortura en Centroamérica de los años setenta y ochenta están plagados de referencias a misteriosos hombres que hablaban inglés y entraban y salían de las celdas, proponiendo preguntas u ofreciendo consejos”. *Ibid.*, 70.

⁴⁵ “Si alguien preguntaba, los agentes estadounidenses estaban supervisando el aprendizaje de sus estudiantes de países en vías de desarrollo. ¿La materia? Técnicas avanzadas de interrogación policial [...]; estas operaciones se llevaban a cabo a distancia suficiente como para negar todo conocimiento de éstas. Ahora, se realizarían directamente y la administración las defendería abiertamente”. Klein, *La doctrina del shock...*, 71.

También dos son los aspectos que diferencian la tortura moderna del *Kubark* de otras formas de tortura anteriores en la historia: 1) Gracias a las investigaciones de Cameron, ahora se puede torturar a un individuo sin necesidad de golpearle, de tocarle, de traspasar la carne; lo que permite el disimulo de estas técnicas como algo distinto a técnicas de tortura, además de no dejar rastro ni cicatriz visible. 2) Nos encontramos con un cálculo minucioso, “una nueva era de tortura precisa y refinada”.⁴⁶ Hecho perturbador número dos: *la tortura es más eficiente a la par que más sutil si se ejerce sobre el alma en vez de sobre el cuerpo*. Hecho perturbador número tres: *una “mejor forma de tortura”, una “tortura mayor”, ha sido posible gracias a las herramientas de la ciencia y el progreso en las que desde la Ilustración se ha confiado la liberación de los seres humanos*.⁴⁷

Desde la caída de las Torres Gemelas, la administración de Bush borró la palabra *tortura* del imaginario político global en las nuevas prácticas de interrogación.⁴⁸ Todo ello gracias a una lógica de guerra que sitúa a la víctima de tortura como agresor a la paz y libertad misma.

Por lo demás, cabe señalar, el *Kubark* seguiría (sigue) dándose cita en Guantánamo, Abu Ghraib, Argelia, Latinoamérica, Hungría, Rusia, España y multitud de otros lugares con total impunidad, pese a Ginebra. Mientras, casos como el de Kastner florecen

⁴⁶ Klein, *La doctrina del shock...*, 67.

⁴⁷ No hay tiempo aquí para aplicar las reflexiones de Horkheimer y Adorno en *Dialéctica de la Ilustración*, sin embargo, cabe llamar la atención cómo una de las formas más extremas de barbarie —si no es que la más— ha podido aumentar en grado gracias a un “buen uso de la razón”.

⁴⁸ Dice Klein: “la tortura seguía estando prohibida, pero para que ahora se considerase tortura, el dolor infligido debía ser ‘equivalente en intensidad al dolor que provoca una herida física de gravedad, como un fallo o insuficiencia de los órganos’”. Dado que las torturas a la *Cameron* no dejan cicatrices en el cuerpo, pues éstas se hacen sobre el alma, no son consideradas tortura. *Ibid.*, 72. Cabe señalar que aquí se está haciendo referencia a la definición de los así llamados *Torture Memos*, conjunto de memorandos de carácter legal redactados por John Yoo, en ese momento fiscal general adjunto de Estados Unidos, y firmados en 2002 por Jay Bybee, titular de la Oficina de Asesoría Legal del Departamento de Justicia de Estados Unidos.

en la oscuridad del silencio o, quizá peor, en la asunción de inevitabilidad de la tortura como un *mal políticamente necesario*.⁴⁹

Último hecho perturbador: *Cameron pretendía lo mejor para sus pacientes, no era simplemente un torturador*. Después de narrar las técnicas del doctor, parece obsceno quitarle algo de su condición de torturador. Cabe cuestionarse si el *telos* tiene algo que decir en lo que a tortura se refiere. Pongamos por caso una cirugía cualquiera y desgranémosla fenomenológicamente en gestos. Un cuerpo postrado, inmovilizado, debido al efecto de una droga suministrada, incluso atado en ocasiones, es herido con afilado instrumental; sus carnes son laceradas, estiradas y manipuladas a voluntad de su captor. Descrito de esta manera, nos encontramos con una clara escena de tortura y, sin embargo, agradecemos que se repita en todos los hospitales del mundo. ¿Por qué? Porque el *telos* es el de sanar al paciente, incluso salvar su vida, y todo costo que haga que la vida mejore o se salve parece no ser tenido tan en cuenta. Pensemos en la dolorosa y fatigante quimioterapia, y podremos acordar que no se trata de una tortura. Cameron fue un terrible médico, su mala praxis alcanza cotas tan altas que hiela la sangre percatarse del reconocimiento que recibió por parte de los psiquiatras de su tiempo, pero no queda tan claro que sea un torturador o sólo un torturador, pese a que sus técnicas se hayan convertido en el instrumental central de la tortura moderna. Además, no es únicamente un nefando psiquiatra por los métodos, sino que el fin de sus tratamientos resultó un absoluto fracaso. El 75% de sus pacientes presentaron cuadros clínicos más graves al finalizar el tratamiento que antes de comenzarlo. Kastner pasó de un diagnóstico de una leve ansiedad a una esquizofrenia con rasgos histéricos.⁵⁰ Klein hace hincapié en el fracaso del proceso de re-

⁴⁹ Entre otros apologistas de la tortura, quizá la mayor justificación de ésta como un mal políticamente necesario la encontramos en Michael Walzer, "Political Action: The Problem of Dirty Hands", *Philosophy and Public Affairs* 2, núm. 2 (1973): 160-180.

⁵⁰ Las enfermeras describen a Kastner "como 'alegre, sociable y simpática'. Pero durante los meses que pasó bajo su cuidado, Gail sufrió una transformación radical en

construcción de una mente sana, como si el proceso de borrado no hubiese sido también un completo fracaso. Cameron jamás borró una personalidad —quizá porque eso acaso sea imposible—, sino que escribió numerosas pautas patológicas en sus pacientes. Sobre Kastner se escribió regresión infantil, incontinencia urinaria, balbuceo, pérdida de memoria y un largo etc. Cameron fue aquel médico invertido y fatal, que en vez de hacer sanar lo enfermo, enfermó lo sano. Con todo, no se estaba en Breendonk intentando obtener una información de personas como Jean Améry mediante una sofisticada violencia; no había secreto que hubieran de confesarle (renunció a ello al renunciar a Freud), sino que eran obligados por una vía infernal a sanar.

1984

Jeremy Wisniewski y R.D. Emerick, autores de *The Ethics of Torture (La ética de la tortura)*, escriben que “El relato de Orwell [la novela 1984] es todo menos que ficción”.⁵¹ En general, estamos de acuerdo, en concreto con lo que se refiere a la tortura, y más específicamente aún, en lo que se refiere a las secuelas de esta abominable práctica. Es sorprendente que, en el debate contemporáneo, así como en el debate que se dio en el momento de su abolición en prácticamente todo el mundo, durante la segunda mitad del siglo XVIII, los apologistas de la tortura hablen de ésta como de un dolor pasajero. La idea que tienen de este horror sus partidarios es

su personalidad, meticulosamente documentada en el archivo: al cabo de unas semanas, ‘mostraba un comportamiento infantil, expresaba ideas extrañas y aparentemente estaba en estado de alucinación [sic] y era destructiva’. Las notas indican que esta joven de inteligencia normal apenas llegaba a contar hasta seis. Luego se volvió ‘manipuladora, hostil y muy agresiva’. Finalmente, ‘pasiva y apática’, incapaz de reconocer a los miembros de su propia familia. El diagnóstico final es de ‘esquizofrenia [...] con claros rasgos histéricos’, un cuadro mucho más serio que la ligera ‘ansiedad’ que sufría cuando fue ingresada”. Walzer, “Political Action...”, 54.

⁵¹ Wisniewski y Emerick, *The Ethics of Torture*, 57.

simplemente desconcertante. Y es que considerarla de esta manera denota, en el mejor de los casos, una profunda ignorancia sobre la naturaleza misma, sobre el carácter indeleble de esta práctica que, como hemos visto, acompaña, durante el resto de sus días, el cuerpo y la mente de los “sobrevivientes”. No por nada escriben los antes mencionados Wisniewski y Emerick: “Está en la naturaleza misma de la tortura ser peor —que la muerte”.⁵²

Ahora bien, en lo que respecta a la tortura, que es lo que aquí nos ocupa —y casi toda la tercera parte de *1984* está dedicada a ella—, hay mucho de histórico, incluso en los detalles. Cuando Winston Smith y Julia, protagonistas de la novela, finalmente son arrestados por los funcionarios del Estado, las torturas se suceden en un *in crescendo* de intensidad, de brutalidad; primero, vemos a Smith sometido al aislamiento y la privación de estímulos sensoriales, para pasar, luego, a los golpes y la tortura mediante un complejo dispositivo técnico que parece producir, como apunta Edward Peters, en su obra ya clásica *La tortura*, una serie de ataques eléctricos contra el sistema nervioso. La tortura final, quebrada ya la voluntad de Winston, destinada a transformar la cooperación forzada en aceptación del partido, de los principios del partido, se lleva a cabo en la habitación 101 (uno-cero-uno). En esta habitación cada víctima es torturada con lo que más teme en el mundo. En este sentido, como dice O’Brien, el torturador de Winston, en la habitación 101 hay lo peor del mundo. Y lo peor del mundo en el caso de Winston son las ratas, el ataque a su cara por las ratas, un recurso que, de acuerdo con Peters, Orwell pudo haber tomado de los informes sobre las torturas de la Cheka.⁵³

Se decía que la Cheka de Kiev había ideado un método de interrogatorio que consistía en colocar un extremo abierto de un cilindro metálico contra el pecho de un prisionero, poniendo una rata en el otro

⁵² Wisniewski y Emerick, *The Ethics of Torture*, 57.

⁵³ Edward Peters, *La tortura* (Madrid: Alianza, 1987), 222.

extremo y cerrando el extremo externo con tela metálica. Cuando el tubo era calentado, la rata, en su desesperación por escapar, trata de abrirse camino mordiendo la carne del prisionero.⁵⁴

Es el capítulo quinto de la tercera parte de la novela el dedicado a la tortura de Winston Smith en la habitación 101. Con ligeras diferencias, definitivamente, es muy creíble que Orwell se haya podido inspirar, aunque O'Brien lo señale como un castigo muy corriente en la China imperial, en los informes sobre las torturas de la Cheka:

—He accionado el primer resorte —dijo—. Ya sabes cómo está construida la jaula. La careta se ajustará a tu cara sin dejar resquicio. Cuando accione este otro resorte, la puerta se abrirá. Estos bichos hambrientos saldrán disparados como balas. ¿Has visto a una rata saltar por el aire? Saltarán hacia tu cara y empezarán a mordisquearla. Unas veces atacan primero a los ojos. Otras, roen primero las mejillas y luego devoran la lengua.⁵⁵

Cabe señalar que Darius Rejali, en su monumental obra *Torture and Democracy*, da por hecho, a diferencia de Peters, que Orwell se inspira en los informes sobre las torturas de la Cheka, aclarando que se desconoce el origen del método y que nunca se usó de esta manera en Rusia.⁵⁶ Por otra parte, escribe también Edward Peters:

Orwell es deliberadamente vago sobre la máquina con que primero se tortura a Smith. Nada semejante existía en 1948, más para Orwell era un sólido y previsible elemento del futuro; puesto que el dolor podía lograr la conversión de individuos recalcitrantes, tenía que inventarse la desarticulación y recreación de las personalidades y, por

⁵⁴ Peters, *La tortura*, 180.

⁵⁵ George Orwell, *1984* (México: Lumen, 2017), 350.

⁵⁶ Darius Rejali, *Torture and Democracy* (Princeton: Princeton University Press, 2007), 78.

ende, la invención de un mecanismo para producir las adecuadas cantidades de dolor para alcanzar tal fin.⁵⁷

Sólidas y previsibles son las palabras clave en esta cita de Peters, pues se sabe que los nazis utilizaron dispositivos eléctricos para torturar,⁵⁸ así como el apoyo de la medicina, lo que a la larga redundaría en un conocimiento más profundo del dolor y en métodos e instrumentos más sofisticados para torturar.

En cuanto a la energía visionaria propiamente dicha —y hay que tener en cuenta que, como aclara Umberto Eco, no todas las visiones se refieren al futuro—,⁵⁹ Orwell alcanza a ver todos los efectos de la tortura y nos presenta, al final de la novela, a un Winston Smith solo, vacío, en un rincón del “Café del Castaño”, apestando a ginebra, lisiado sentimental, emocional y espiritualmente, un Winston Smith que ya no es más Winston Smith; psicológicamente destruido. Esta muerte, como han señalado diversas víctimas de la tortura, entre ellas el antes citado Jean Améry, inicia siempre ya con el primer golpe:

¡El codo! Cayó de rodillas, casi paralizado, y se sujetó con la otra mano el codo golpeado. Todo había estallado en una luz amarilla.

⁵⁷ Peters, *La tortura*, 223.

⁵⁸ Sobre el uso de dispositivos eléctricos por parte de los nazis, apunta Edward Peters: “los nazis parecen haber sido los primeros en usar dispositivos eléctricos, aunque los oficiales de la policía argentinos pretendieron orgullosamente haber inventado la picana eléctrica, una delgada varilla metálica unida a una fuente de corriente eléctrica y luego aplicada a diferentes partes del cuerpo”. *Ibid.*, 226. Lo que es un hecho es que la tortura mediante dispositivos eléctricos fue uno de los métodos de tortura más frecuentes no sólo en Argentina, sino en varios países latinoamericanos, así lo deja ver, por ejemplo, *Preso sin nombre, celda sin número*, de Timerman, o *Pedro y el capitán*, de Mario Benedetti. No obstante, quizás no haya estudio más profundo sobre la electrotortura (tortura con electricidad) que el de Darius Rejali. Toda la parte III (capítulos del 6 al 11) de *Torture and Democracy* está dedicada al estudio de este tipo de tortura, su origen (muy anterior al nazismo), su difusión en el mundo y los diferentes métodos de tortura con electricidad. Sobre la “picana eléctrica” en particular véase Rejali, *Torture and Democracy*, 131 y 141.

⁵⁹ Umberto Eco, “Prólogo” a Orwell, *1984*, 13.

¡Era inconcebible, inconcebible que un único golpe pudiera causar tanto dolor! La luz se despejó y vio a otros dos mirándolo desdeñosos. El guardia se burló al ver cómo se retorció. Al menos ya tenía respuesta a su pregunta. Nunca, por nada en el mundo, podía uno desear que su dolor aumentara. Del dolor solo puede desearse una cosa: que cese. No hay nada peor que el dolor físico. Ante el dolor no hay héroes, no hay héroes, pensó una y otra vez mientras se retorció en el suelo sujetándose el inutilizado brazo izquierdo.⁶⁰

La pregunta a la que encuentra respuesta Winston se la acababa de plantear poco antes de que apareciera O'Brien y el guardia con la porra en la mano que le haría conocer el desamparo y descubrir que ante el dolor sólo se puede desear una cosa: que cese; que no hay héroes:

Pensó: “Si pudiera salvar a Julia duplicando mi propio dolor, ¿lo haría? Sí”. Pero era sólo una decisión intelectual tomada porque sabía que debía tomarla. En realidad, no la sentía. En aquel lugar era imposible sentir nada más que no fuese dolor y la anticipación del dolor. Además, ¿sería posible desear cuando estabas sufriendo, que por uno u otro motivo aumentara tu sufrimiento? De momento, la pregunta carecía de respuesta.⁶¹

En este punto, Winston Smith parece coincidir con Améry, quien escribe: “Acabé por hablar. Me acusaba de fantásticos crímenes de Estado todos inventados, y aún hoy no sé cómo pueden habersele ocurrido a ese fardo bamboleante en que me había convertido”.⁶² Améry, como Smith, se presenta como un antihéroe, cuestiona la “filosofía de la resistencia”. No obstante, sabe que hay quién resiste, por lo que no deja de preguntarse: “¿Qué es la fuerza? ¿Qué es

⁶⁰ Orwell, *1984*, 298.

⁶¹ *Ibid.*, 297.

⁶² Améry, *Más allá de la culpa...*, 102.

la debilidad?”. A lo que responde: “No lo sé. *Nadie* lo sabe. Nadie ha podido trazar límites nítidos entre la capacidad de resistencia llamada “moral”, y aquella —también entrecomillas— “corporal” frente al dolor físico”.⁶³ Los cuerpos, sabemos, reaccionan de forma diferente ante el dolor, pero eso, dice Améry, no resuelve el problema de la capacidad de resistencia ni la influencia que puedan tener los factores morales y físicos. No se puede reducir la cuestión a lo fisiológico, pero tampoco se puede poner todo el acento sobre la resistencia moral. Al final, quizá debamos contentarnos con la respuesta de Winston Smith: “Del dolor sólo puede desearse una cosa: que cese. No hay nada peor que el dolor físico. Ante el dolor no hay héroes”.

Ahora bien, con esa energía visionaria de la que habla Eco, George Orwell nos da, a través de la boca de O’Brien, una de las descripciones más emblemáticas de lo que es la tortura. He aquí una profunda visión de todo lo que conlleva esta práctica:

Lo que ocurre aquí es para siempre. Más vale que lo entiendas de antemano. Te aplastaremos de tal modo que no habrá marcha atrás. Te ocurrirán cosas de las que no podrías recuperarte ni aunque vivieras mil años. No volverás a tener sentimientos humanos y normales. Estarás muerto por dentro. Serás incapaz de amar, de sentir amistad, de disfrutar de la vida, de reírte, de sentir curiosidad, valor o integridad. Estarás hueco. Te estrujaremos hasta vaciarte y luego te llenaremos de nosotros.⁶⁴

Estas líneas sobre la tortura y sus efectos, Orwell la reafirmará también, páginas más adelante, por boca de Winston:

“No se pueden meter en tu cabeza”, le había dicho Julia. Pero claro que podían. “Lo que ocurre aquí es para siempre”, le había adver-

⁶³ Améry, *Más allá de la culpa...*, 103.

⁶⁴ Orwell, *1984*, 317.

tido O'Brien. Eso sí era cierto. Había cosas, tus propios actos, de los que era imposible recuperarse. Algo moría en tu interior, quemado, cauterizado.⁶⁵

Ahora, más allá de las secuelas físicas (Winston se ha “recuperado” de la apariencia física terrible, de la roña supurosa a la que había sido reducido, y que O'Brien le hace contemplar en las lunas de los espejos del cuarto de tortura: “—Te estás pudriendo —dijo—, te caes a pedazos. ¿Qué eres? Un saco de inmundicia. Vuélvete y mírate de nuevo en el espejo. ¿Ves lo que tienes delante? Al último hombre. Si eres humano, eso es la Humanidad”),⁶⁶ más allá de las secuelas físicas, habíamos dicho, más allá también de las secuelas psicológicas, lo más terrible son las que podemos llamar “secuelas emocionales”, y que tiene que ver con lo que Peters llama “consecuencias sociales de las secuelas de la tortura”, pero también con mucho más: la tortura acaba con todo lo propiamente humano, con el mundo humano, con la “confianza en el mundo”; en la tortura, o quizás sea mejor decir “con la tortura”, la capacidad del hombre de crear relaciones significativas, como la amistad o el amor, queda irremediamente lesionada. No por nada escribe Thomas Pynchon: “La escena cerca ya del final en que Winston y Julia vuelven a verse, después de que el Ministerio del Amor les haya obligado a traicionarse el uno al otro, resulta más descorazonadora que ninguna otra en ninguna novela”.⁶⁷ Es, en verdad, de las escenas más desgarradoras y descorazonadoras, por muchas razones, pero, sobre todo, porque podemos constatar que donde un día hubo amor no queda más que asco y desprecio, y que ya no podrá ser de otra manera:

⁶⁵ Orwell, *1984*, 356.

⁶⁶ *Ibid.*, 335.

⁶⁷ Pynchon, “Epílogo”, 399.

Mientras regresaban andando por la hierba, ella le miró por primera vez. No fue más que una mirada fugaz, cargada de asco y desprecio [...].

—Te traicioné —le espetó sin más.

[...] En el momento en que ocurre, lo dices de verdad. Crees que no hay otra manera de salvarte y estás totalmente dispuesto a que sea de ese modo. Quieres que se lo hagan a otro. Te trae sin cuidado que sufra. No piensas más que en ti.

—No piensas más que en ti —repitió él.

—Y después, ya no vuelves a sentir lo mismo por esa persona.

—No —reconoció Winston—, ya no sientes lo mismo.

No parecía haber más que decir.⁶⁸

Todo lo que le queda a Winston Smith, a la víctima de la tortura, es morir, ahora físicamente.

Antes de terminar, conviene señalar un último punto: para Orwell, la tortura no tiene otro objetivo que el poder, y el poder se ejerce sobre las personas. “Sobre el cuerpo, pero, ante todo, sobre el espíritu”:⁶⁹

¿Cómo impone un hombre a otro su poder, Winston?

Winston pensó.

—Haciéndole sufrir.

Exacto. Haciéndole sufrir. La obediencia no es suficiente. Si no sufre, ¿cómo puedes estar seguro de que la otra persona obedece tu voluntad y no la suya? El poder se basa en infligir dolor y humillación. El poder consiste en hacer pedazos el espíritu humano y darle la forma que elijamos.⁷⁰

⁶⁸ Pynchon, “Epílogo”, 357-358.

⁶⁹ *Ibid.*, 326.

⁷⁰ Pynchon, “Epílogo”, 328-329.

Hay que añadir, además, que para Orwell el poder no tiene otro objetivo que el poder mismo, no es un medio, sino un fin: “el Partido ambiciona el poder en sí mismo. No nos interesa el bienestar ajeno, sino únicamente el poder [...]. Sabemos que nadie toma el poder con la intención de renunciar a él. El poder no es un medio, sino un fin”.⁷¹

La que nos presenta Orwell es una sociedad terrible y grotesca. Se trata de una sociedad distópica, regida por una entidad totalitaria. La ideología que rige a la entidad es el socialismo inglés (llamado Ingsoc en la novela). Importa señalar que Orwell era un socialista él mismo y escribe la novela para hacer una crítica a la política interna de la Unión Soviética bajo el régimen estalinista. Esta aclaración parece necesaria porque la crítica que Orwell hace es a los regímenes en los que impera una cultura cautiva, una cultura de los grandes mitos y de la grandiosidad de la autoridad. En este caso, el mismo paralelismo soviético se podría reflejar en la Alemania nazi a pesar de su disparidad política. Por lo demás, precisamente es en este contexto de la cultura cautiva en el que el control de la información (y, por tanto, del pensamiento) se vuelve un necesario sinónimo de poder. Así, el control mental se vuelve el fin necesario de la tortura, brindándole un sentido. Aquí el sentido se encuentra donde la alienación se vuelve deseable, tal y como en cualquier régimen político autoritario. Sin embargo, aquí se desea *una alienación* en específico; la alienación que le sea conveniente al Estado. De esta manera, la tortura se vuelve un medio para alcanzar dicha alienación, se vuelve el medio de reimplementación de la ideología política. Un medio para alcanzar el *doblepensar*,⁷² como lo llama Goldstein (uno de los personajes de la novela).

⁷¹ Pynchon, “Epílogo”, 324-325.

⁷² En el libro ficticio *Teoría y práctica del colectivismo oligárquico* que escribe Emmanuel Goldstein, el miembro más importante de la resistencia contra el Partido Ingsoc trata un concepto que vale la pena analizar: el *doblepensar*. Ésta es una característica deseada por el Partido y se refiere a la habilidad de mantener dos opiniones que resulten contrarias; sin embargo, ninguna es originalmente genuina del sujeto que las sostenga. Para alcanzar esta

En síntesis, la tortura es un instrumento de terror y poder pensado para quebrantar la voluntad de la víctima, pero también la voluntad colectiva. Esto es lo que aprendemos de *1984*: “hemos cortado los vínculos entre hijos y padres, entre los hombres y entre los hombres y las mujeres. Nadie osa confiar ya en su mujer, en un hijo o en un amigo”.⁷³ He aquí, pues, la tortura y sus efectos, y esto es en lo que se debería pensar cuando se piensa en la tortura.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En términos de la experiencia de los torturados, la tortura, lo hemos visto, es el acontecimiento más atroz que alguien pueda padecer. Es una vía sensible hacia la muerte, una experiencia de muerte, por lo que los “sobrevivientes” no son ya nunca los que eran antes de ser torturados. En este sentido, es imposible que la experiencia de la tortura no altere profunda y radicalmente la forma de relacionarse consigo mismos, con el cuerpo, con los otros; imposible que no altere, en síntesis, la forma en la que se percibe el mundo: “quien ha sido torturado, ya no puede sentir el mundo como su hogar”. Por si fuera poco, además, no se trata de una experiencia transitoria; la tortura no termina con la liberación, persiste en las noches de insomnio y en la vida de agonía que le sigue. Recordémoslo una vez más: “la tortura posee el *character indelebilis*. Quien ha sido torturado, permanece tal”.

característica es menester que el proceso sea consciente, pues se interioriza lo que se le ha pedido afirmar al sujeto. Sin embargo, paralelamente, dicho proceso debe ser sutil, pues es indeseable que el sujeto reconozca la oposición de los conceptos que le han sido ofrecidos. El *doblepensar* es una alteración de la realidad. Si el sujeto percibe el calor, pero el Partido percibe el frío, entonces el sujeto percibirá el frío; y si para el Partido el frío quema, entonces el sujeto será quemado por el frío, independientemente de si en la realidad aquello que quema es el calor. Este concepto se vuelve central en la dicotomía de poder, pues el Partido aspira a poder controlar la narrativa histórica a través del control del pensamiento.

⁷³ Pynchon, “Epílogo”, 329.

No quisiéramos repetirnos y prolongarnos más, por lo que, para finalizar, sólo queremos señalar que la idea que tienen de este horror sus partidarios es simplemente desconcertante. Considerar la tortura como un evento pasajero que no deja tras de sí ninguna huella denota, en el mejor de los casos, una profunda ignorancia sobre la naturaleza misma de la tortura, naturaleza que, en muchos sentidos, es peor que la muerte. Tomar consciencia de este hecho ha sido la finalidad última de este análisis fenomenológico de la tortura. Que no se vuelva a decir, pues, que se trata de un mal de poca monta o de un mal menor necesario, de un mal que no deja tras de sí ninguna huella.

FUENTES

- Alleg, Henri. *The Question*. Trad. del francés de John Calder. Londres: University of Nebraska Press, 2006.
- Améry, Jean. *Más allá de la culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Trad. de Enrique Ocaña. Valencia: Pre-textos, 2013.
- Brecher, Bob. *Torture and the Ticking Bomb*. Ciudad de Singapur: Blackwell, 2007.
- Butler, Judith. *La fuerza de la no violencia. La ética en lo político*. Trad. de Marcos Mayer. Buenos Aires: Paidós, 2021.
- Di Cesare, Donatella. *Tortura*. Trad. de Francisco Amella. Barcelona: Gedisa, 2018.
- Eco, Umberto. “Prólogo” a George Orwell, 1984. Trad. de Miguel Temprano García. México: Lumen, 2017.
- Foucault, Michel. *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. México: FCE, 2014.
- Harvey, David. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal, 2015.
- Hinkelammert, Franz Josef. “La caída de las torres”. *Polis: Revista Latinoamericana*, núm. 4 (2003).

- Hinkelammert, Franz Josef. “La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke”. *Pasos*, núm. 85 (1999).
- Klein, Naomi. *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Trad. de Isabel Fuentes, Albino Santos, Remedios Diéguez y Ana Caerols. México: Paidós, 2014.
- Orwell, George. *1984*. Trad. de Miguel Temprano García. México: Lumen, 2017.
- Peters, Edward. *La tortura*. Trad. de Néstor Míguez. Madrid: Alianza, 1987.
- Pynchon, Thomas. “Epílogo” a George Orwell, *1984*. Trad. de Miguel Temprano García. México: Lumen, 2017.
- Rejali, Darius. *Torture and Democracy*. Oxford: Princeton University Press, 2007.
- Scarry, Elaine. *The Body in Pain. The Making and Unmaking of the World*. Nueva York: Oxford University Press, 1985.
- Timerman, Jacobo. *Preso sin nombre, celda sin número*. Barcelona: El Cid, 1982.
- Walzer, Michael. “Political Action: The Problem of Dirty Hands”. *Philosophy and Public Affairs* 2, núm. 2 (1973).
- Wisniewski, J. Jeremy y R.D. Emerick. *The Ethics of Torture*. Londres: Continuum, 2009.
- Zuboff, Shoshana. *La era del capitalismo de la vigilancia*. Trad. de Albino Santos. Madrid: Paidós, 2020.

TORTURA, FILOSOFÍA Y VERDAD: EL DECIR VERDADERO Y LAS FORMAS ALETÚRGICAS EN LA TORTURA

*Guzmán Marcos Albacete**

LA *FILOSOFÍA* DE LA TORTURA

¿Qué es un enfoque filosófico? ¿Qué es lo esencial de la filosofía? Preguntas como éstas subyacen generalmente incontestadas siempre que hablamos de una filosofía de... Plantear qué es lo propio de la filosofía resulta un obstáculo cuando se pretende abordar cualquier fenómeno desde la propia filosofía. Por ello, en la mayoría de los casos, la pregunta no se plantea, y se trata la cuestión con la presuposición de una filosofía tácita, reservando la pertinencia de esa pregunta a —digámoslo así— una filosofía de la filosofía.

La etimología ofrece ya una manida respuesta: “amor por la sabiduría”. Pero, nuevamente: ¿de qué hablamos cuando hablamos de sabiduría? Ni mucho menos ésta es la pregunta que pretendemos resolver aquí —recordemos que realmente la tortura es el centro gravitacional de nuestra reflexión—, y quizá no sea necesario abordar la *quiditas* de la filosofía (su qué-es), sino más

* Seminario de Filosofía Política de la FES Acatlán (UNAM)-Universidad Autónoma de Madrid.

bien el modo en que es (su cómo-es). Éste es un aporte propio de la fenomenología, centrarnos más en el cómo se presentan las cosas, las experiencias, a qué son realmente.

En lo relativo a la tortura, precisamente una posición filosófica dominante en la contemporaneidad es ésta, la fenomenológica. Quizá su figura más representativa sea la de Darius Rejali, quien, en su *Torture and Democracy*, discute de forma muy precisa todas las posibles definiciones que podamos esgrimir acerca de la tortura para, finalmente, llegar a la conclusión de que resulta más apropiado abordar su *cómo* que su *qué*.¹ Así, lo que se sostiene desde esta postura es que nuestros esfuerzos como filósofos deben concentrarse más en los efectos de la tortura, que en qué consiste en sentido estricto. En esta línea, Donatella Di Cesare argumenta que la razón por la cual lo apropiado sería fijarnos en los efectos, se encuentra precisamente en los riesgos y peligros de definir la tortura. De tal forma, escribe lo siguiente: “Cualquier término puede malinterpretarse y, de manera más o menos intencionada, tergiversarse”, así puede suceder con la tortura.² Si quisiéramos abordar la tortura orientándonos a la consecución de una definición precisa, impidiendo cualquier tipo de peligrosa tergiversación, habríamos de vérnoslas con una serie de complicaciones de difícil superación que más bien nos obligan a desistir en tal pretensión:

Hay que renunciar, pues, a un concepto de tortura que inevitablemente dejaría fuera algún método que no consideraría en toda su complejidad esta práctica que se va transformando a lo largo de la historia. Las diferentes modalidades de tortura están ligadas por parecidos de familia que permiten, caso por caso, convenir en el uso de la palabra y trazar una gramática de la tortura.³

¹ Darius M. Rejali, *Torture and Democracy* (Princeton: Princeton University Press, 2007), 36-39, 561 y 562.

² Donatella Di Cesare, *Tortura* (Barcelona: Gedisa, 2018), 57.

³ *Ibid.*, 58.

El problema de la definición no se restringe a aquella que pretendamos sobre la tortura, pero bien es cierto que sus consecuencias pueden ser más gravosas que si lo hacemos sobre cualquier otra realidad. Nietzsche ya lo advierte en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*: todo encapsulamiento de la realidad en el lenguaje no es más que el ejercicio de una sucesión de metáforas de una arbitrariedad y parcialidad que ponen en tela de juicio su validez como palabra verdadera. Escribe lo siguiente: “Creemos saber algo de las cosas mismas cuando hablamos de árboles, colores, nieve y flores y no poseemos, sin embargo, más que metáforas de las cosas que no corresponden en absoluto a las cosas mismas”.⁴

Di Cesare —apoyada en Rejali y también en la experiencia en propias carnes de Jean Améry— muestra, empero, que nuestra falta como filósofos se hace particularmente espinosa cuando tratamos acerca de la tortura. “Dejar fuera algún método” hace que eso que cae más allá de los límites de la definición no quede condenado por la prohibición de la tortura; sin condena, por ende, quedaría legitimado. Con todo, sí se atisban rasgos o caracterizaciones de la tortura. Primeramente, la tortura —se dice— es una *práctica* y, como tal, produce. De ahí que podamos dedicar nuestros esfuerzos a los efectos. Y, no obstante, centrar nuestra mirada en los efectos no es algo nuevo para la filosofía. Así, destaca Di Cesare que “los filósofos se han preguntado, descuidando a menudo las implicaciones éticas, por la eficacia de la tortura, por la verdad de la confesión obtenida por extorsión”.⁵ ¿Qué es la eficacia si no una economía de los efectos? ¿Acaso preocuparse por la eficacia no es, en algún sentido, atender a los efectos? Si asumimos que esto es así, ¿cuál es el aporte de la fenomenología de la tortura para expiar los pecados de la tradición filosófica?

⁴ Friedrich Nietzsche, “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral: = La voluntad de ilusión en Nietzsche, 2”, *Aufl. Cuadernos de filosofía y ensayo* (Madrid: Tecnos, 1994), 23.

⁵ Di Cesare, *Tortura*, 58.

LA TORTURA DE LA FILOSOFÍA

Si la filosofía, según lo sostenido por Di Cesare, se ha ocupado de la eficiencia de la tortura, ¿acaso es posible pensar en la eficiencia de la filosofía en sí misma? ¿No está di Cesare más bien haciendo una crítica precisamente de esto, de su eficiencia? La filosofía habitualmente ha sido considerada una disciplina teórica. En este sentido, es problemático esgrimir respuestas en torno a sus efectos, a lo que produce. Las preguntas que se siguen son ¿qué hace la filosofía? ¿Qué de lo que hace resulta tan peligroso o reprochable para Di Cesare? Si hemos decidido adoptar una fenomenología de la tortura que dé cuenta de sus efectos, lo mismo podríamos hacer con la filosofía. Di Cesare ya muestra en la cita anterior que la tortura es un tipo de práctica. Se nos hace, pues, necesario aducir la dimensión práctica de la filosofía.

Responder al interrogante por el quehacer filosófico da pistas acerca de las preguntas del apartado anterior, sin llegar en ningún caso a una definición. De nuevo, no es fácilmente resoluble, ni debería darse tal resolución en el presente escrito. Sin embargo, algo se nos dice ya desde antiguo en el poema de Parménides, uno de los primeros textos de carácter filosófico, cuando, al encuentro con la diosa-verdad, al héroe del poema se le ordena un mandato:⁶

χρεὼ δέ σε πάντα πυθέσθαι
es necesario que te instruyas en todo⁷
[DK 28 B1, 28]

⁶ Compartimos, frente a otras, la interpretación que hace Martín Heidegger de la diosa en el poema; no es diosa *de la verdad*, sino diosa verdad. En Martín Heidegger, *Parménides*. Ed. Manfred S. Frings (Madrid: Akal, 2005), Akal nuestro tiempo, 6.

⁷ Tomamos la traducción de Joaquín Llansó, además de la presentación de los fragmentos en el griego original, en Parménides, *Poema* Trad. de Joaquín Llansó (Tres Cantos: Akal, 2007).

Esta prescripción dicta el quehacer propio de la filosofía. El sino del filósofo es “conocerlo” todo.⁸ Según muestra el poema, esta práctica está más allá del camino de los hombres, un camino en el que el héroe es llevado por yeguas [DK 28 B1, 1 y 2]. La diosa se apresura a revelar la verdad del ser al héroe, comenzando con las siguientes palabras:

εἰ δ' ἄγε, τῶν ἐρέω, κόμισαι δὲ σὺ μῦθον ἀκούσας

Pues bien, yo te diré —y escucha mi relato y cobijalo dentro de ti.⁹

[DK 28 B2, 1]

La verdad del ser es un *relato* de la diosa. Tiene, pues, un componente narrativo. El todo en el que ha de instruirse el héroe es del orden de la narración. Continúa:

οὔτε γὰρ ἂν γνοίης τό γε μὴ εἶναι, οὐ γὰρ ἀνυστόν, οὔτε φράσσεις.

porque no conocerás lo que no es (ya que es irrealizable), ni podrás expresarlo.

[DK 28 B2, 7]

τὸ γὰρ αὐτὸ νοεῖν ἐστίν τε καὶ εἶναι

Pues lo mismo es a la vez pensar y ser.

[DK 28 B3, 1]

El ser se relaciona con el pensar y, a su vez, con el expresar del pensamiento, esto es, con el decir. La verdad del ser, encomendada como tarea al filósofo, es la práctica de un decir, que, a su vez, conviene con un pensar. Ese decir es narrativo, igual que el de la diosa, quien finaliza su lección sobre la verdad del ser con las siguientes palabras:

⁸ Entre las múltiples traducciones, se emplean términos tales como conocer, enterarse, aprender, etc.

⁹ Excepto donde se señale, las cursivas son mías.

ἐν τῷ σοι παύω πιστὸν λόγον ἠδὲ νόημα
 ἀμφὶς ἀληθείης
 Aquí pongo por fin mi fiable *discurso y pensamiento*
 acerca de lo verdadero.
 [DK 28 B8, 50-51]

La enseñanza de la diosa, que es en lo que debe instruirse el héroe, vincula el discurso, el pensamiento y la verdad del ser. En otras palabras, hay que decir lo que se piensa, y esto debe ser verdadero.

EL DEBER DEL DECIR VERDADERO

En 1983-1984, Michel Foucault impartió su último curso en el Collège de France, bajo el nombre *El coraje de la verdad*. Trató sobre la cuestión de la *παρρησία* [*parrhesía*], que podríamos traducir como el “decir verdadero”. Foucault lo explica de la siguiente manera: “el sujeto, al decir la verdad, *se manifiesta*, y con esto quiero decir: se representa a sí mismo y es reconocido por los otros como alguien que dice la verdad”.¹⁰ Si acudimos a la etimología, encontramos una división en la palabra *παρρησία* en dos pares: *παν* [*pas*] y *ρησις* / *ρημα* [*resis* / *rema*]. La primera se suele traducir por “todo”: con esta partícula construimos palabras como *panorama*, *pansexual*, *panteón*... La segunda resulta algo más conflictiva y puede traducirse indistintamente como discurso, dicho o locución. De ésta provienen retórica o ironía. Si juntamos las dos partículas nos encontramos con algo parecido a “decirlo todo”.

Algo del mandato de la diosa resuena en la palabra. Cuando se ha de instruir uno en todo y tal totalidad tiene que darse en la verdad y en el decir, lo que el mandato exige es la *παρρησία*. La ética de la ordenanza reside en un *deber decirlo todo y un deber decir verdadero*. Éste

¹⁰ Michel Foucault, *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II, Curso en el Collège de France, 1983-1984*, ed. Frédéric Gros, François Ewald y Alessandro Fontana. Trad. de Horacio Pons (Buenos Aires: FCE, 2010), 19.

es el quehacer filosófico; he aquí su dimensión práctica. Así se forja la disputa con el enemigo histórico del filósofo, el sofista, que no es más que una batalla por el decir, batalla en la que el filósofo blande las armas en pos del decir verdadero frente a las otras formas del decir del sofista. El filósofo tiene la obligación de obrar de esta manera ante los otros, a fin de ser reconocido como tal. Es por ello que la sabiduría alcanzada por Zarathustra junto a su serpiente y a su águila, en lo alto de la montaña, no es suficiente; hubo de bajar de las montañas para *decir verdad* a los hombres. De ahí que, en el relato de Platón, quien logró soltarse de las cadenas y salir de la caverna ha de retornar para *decir verdad* a sus compañeros.

He aquí el hacer que vincula a la filosofía y la tortura. Se otea en el horizonte de ambas la *παρησιία*, la cuestión de un *decirlo todo* y de un *decir verdadero*. Para mayor clarificación del vínculo, es menester retomar el curso de Foucault. Allí se introduce la noción de “formas aletúrgicas” (de *αλήθεια* [aletheia], habitualmente traducida como verdad), que consistiría en el estudio y análisis de

bajo qué forma, en su acto de decir la verdad, el individuo se autoconstituye y es constituido por los otros como sujeto que emite un discurso de verdad; bajo qué forma se presenta, a sus propios ojos y los de los otros, aquel que es veraz en el decir; [cuál es] la forma del sujeto que dice la verdad [...] la aleturgia sería la producción de la verdad, el acto por el cual la verdad se manifiesta.¹¹

La forma aletúrgica es justamente la producción de una subjetividad, la del filósofo; así también la de la víctima y verdugo de la tortura. Como tal, sirve de técnica de subjetivación, es decir, formaría parte del conjunto de lo que en otro texto Foucault denominó *Tecnologías del yo*.¹² El vínculo entre tortura y filosofía se da en

¹¹ Foucault, *El coraje de la verdad...*, 19.

¹² Michel Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Ed. de Miguel Morey. Trad. de Mercedes Allende Salazar (Barcelona: Paidós, 1990).

cómo ambas constituyen el sujeto verdadero. Lo que se ha dado en llamar en el título del apartado “*tortura* de la filosofía” reside precisamente en que el filósofo es forzado a *decir todo y decir verdad*. Así se instituye, según las formas aletúrgicas, tanto la víctima de tortura como el filósofo; la *παρησία* les es obligatoria, a saber, en su *deber decirlo todo y deber decir verdad* son establecidos como sujetos. A su vez, el filósofo es tan víctima como victimario de su particular tortura: también debe *hacer* decir todo y decir verdad. Como la mayoría de torturadores, jamás se reconoce responsable de esta práctica de hacer decir, sino que su empresa pertenece a un dictamen de orden superior, provenga de la diosa-verdad de Parménides —que manda sin torturar—, de la tradición que le precede o de una más alta necesidad histórica. El filósofo hace decir al lenguaje la verdad que esconde y, en tanto filósofo, debe pronunciar tal verdad. Despliega el conjunto de técnicas para penetrar, moldear y transformar el lenguaje. En definitiva, *tuerce* el lenguaje, al igual que el torturador hace con el cuerpo de su víctima. Tomemos, por ejemplo, precisamente la práctica etimológica de Di Cesare en su intento por aproximarse a la tortura:

La palabra [tortura] deriva del verbo latino *torquere*, que designa el acto del “torcer” y es de donde proceden el italiano *torcere*, el francés *tordre* y también las formas del castellano “torcer” y “retorcer” y el catalán *tòrcer*. En su base está la raíz **terk-* o **trek-*, que sugiere el movimiento de “tirar”. Se puede torcer —o sea, tirar doblando, “retorcer”— hilazas, ramas, sarmientos, aceitunas.¹³

¿Acaso la etimología no es una forma de *torcimiento del lenguaje*? El filósofo *hace discurso*, o al menos eso nos enseña la diosa de Parménides, pero para hacerlo *hace decir verdad* al lenguaje y lo hace con técnicas sobre la palabra, que resultan análogas a la tortura sobre los cuerpos. ¿No está Di Cesare desmembrando la palabra, lace-

¹³ Di Cesare, *Tortura*, 56.

rando sus partes, llevándola a un momento regresivo?¹⁴ El discurso es obligado a decir todo y decir verdad por parte del filósofo, quien a su vez debe decir todo y decir verdad que tal discurso enarbola. Víctima y victimario se presentan yuxtapuestos en la figura del filósofo como individuo que hace decir y dice verdad.

En definitiva, el vínculo entre filosofía y tortura se da precisamente en su carácter práctico como formas aletúrgicas. De hecho, lo que hace Di Cesare o Nietzsche con la cuestión de la definición es, justamente, una evaluación de la eficiencia de la filosofía como forma de decir verdad, crítica que no se distancia en exceso de la que Di Cesare reprocha a la tradición filosófica en su abordaje de la tortura, a saber, en su aporte para el decir verdadero.

En lo que sigue, esbozaremos tres formas de concebir la verdad, a fin de ahondar en este vínculo entre tortura y filosofía. A su vez, abordaremos la cuestión del discurso o el relato implicado en el habla sobre la tortura, apoyándonos nuevamente en el pensamiento nietzscheano, como el recordatorio de la mediación metafórica que existe entre palabra y cosa. Mediación que, olvidada, muestra la palabra resultante como verdadera.

TRES FORMAS DE VERDAD

Según cómo consideremos la verdad, las formas aletúrgicas pueden verse modificadas. Bien es cierto que, en su curso, Foucault no pretende tratar aquello que hace a una afirmación verdadera —este trabajo lo realiza en otros lugares—,¹⁵ sino cómo se conforma la subjetividad concreta del que dice la verdad. Sin embargo, en el caso de la tortura y la filosofía —como precisaremos más adelante— estas técnicas de subjetivación siempre se ejercen sobre

¹⁴ Todas ellas prácticas y efectos de la tortura.

¹⁵ Michel Foucault, *La arqueología del saber*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino (Madrid: Siglo XXI, 2009). También en Michel Foucault, *El orden del discurso*. Trad. de Alberto González Troyano (Barcelona: Tusquets, 2016).

otro y son ejercidas desde un afuera conforme a una cierta consideración de la verdad: en la sala de tortura es la víctima sobre la que se proyecta la posibilidad de un decir verdadero, es en el torturador sobre quien se proyecta la tarea de hacer decir verdad... Por ello, seguidamente trataremos tres concepciones de la verdad provenientes de la tradición filosófica, que luego engarzaremos con la práctica concreta de la tortura:

1) La primera consideración de verdad que aquí consideraremos es la de la “*veritas*”, proveniente del latín, y cuyo criterio de discernimiento es la *adequatio*, esto es, la adecuación. La verdad es la correcta concordancia, la correspondencia entre la palabra y la realidad a la que se refiere. Si bien el término que hemos ofrecido es latino, encontramos en el *Peri Hermeneias* —también titulado *De interpretatione*—, de Aristóteles, una de sus primeras formulaciones rigurosas. El texto se construye sobre los esfuerzos del estagirita por desplegar las formas del buen decir, es decir, del decir verdadero, y mostrar sus errores.¹⁶ La *adequatio* pasa por un correcto decir. Escribe: “lo falso y lo verdadero giran en torno a la composición y la división” (Arist., Int., 16a14).¹⁷

Es decir, el criterio sobre el cual reposa la verdad es juntar lo que ha de estar junto, y separar lo que ha de estar separado, esto es, hacer corresponder. Para la modernidad, de Descartes en adelante, aparece la cuestión de la representación como el problema de vincular lo que se piensa y se dice —recordemos nuevamente a Parménides— con la realidad que acontece. Verdad, en definitiva, es hacer coincidir una y otra. De la duda metódica cartesiana has-

¹⁶ Resulta evidente que su Retórica está más enfocada a lo que en la tradición latina dio en llamarse oratoria. Sin embargo, lo que aquí llamamos “buen decir” equivale al decir verdadero, que en Aristóteles se juega en la correspondencia. Es por ello por lo que dedica su trabajo a la dimensión de la palabra en relación con esta cuestión y no tanto con otras, como sí realiza en la Retórica.

¹⁷ Hacemos uso de la traducción de Miguel Candel Sanmartín, en Aristóteles, *Tratados de lógica: Órganon (II)*. Trad. de Miguel Candel Sanmartín (Madrid: Gredos, 1988).

ta la consideración de la voluntad en Schopenhauer, pasando por el nóumeno kantiano, inclusive la crítica nietzscheana a la verdad, todos estos desarrollos giran en torno a intentar dar una solución para hacer corresponder las palabras y las cosas.

En la contemporaneidad, la teoría de la adecuación más dominante es la llamada teoría de verdad o teoría semántica de Alfred Tarski, que considera que la verdad se trata de una categoría metalingüística según la cual, cuando predicamos que *algo* es verdadero, ese *algo* sobre lo cual predicamos es una oración. En el caso de la oración “la nieve es blanca” (léase el entrecomillado como referencia a la oración y no a la realidad, es decir, como marcador metalingüístico), ésta sólo sería verdadera si y sólo si, de facto, la nieve es blanca.¹⁸

Foucault mismo, en su archiconocido libro *Las palabras y las cosas*, lo que pretende realizar es un estudio histórico de las formas en que se vinculan aquello que se dice y aquello que resulta verdadero, a saber, nuevamente la cuestión de hacer casar o de corresponder realidad y decir.¹⁹

2) La siguiente consideración de la verdad la encontramos en la interpretación que hace, entre otros, el filósofo alemán Martin Heidegger de la *ἀλήθεια* griega. Son múltiples las ocasiones en las que Heidegger recurre a la siguiente etimología para hablar de la verdad en sentido griego: por un lado, *α-* como prefijo negativo, semejante a nuestro *a-*, *des-* o *in-*; por otro, *-λήθεια*, que viene de *Λήθη* (Lete), nombre del mitológico río del Hades —así mismo, lo es de una náyade que recibe el nombre del mismo río—, donde las almas son olvidadas o bien el lugar en el que sus aguas les son dadas de beber para que olviden antes de renacer. Así, la resulta de la palabra quedaría como *des-olvido*. Recordemos las palabras de Nietzsche: “¿Qué es entonces la verdad?”

¹⁸ Alfred Tarski, “The Semantic Conception of Truth and the Foundations of Semantics”, *Philosophy and Phenomenological Research* 4, núm. 3 (1943): 341-76.

¹⁹ Michel Foucault, *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (Madrid: Siglo XXI, 2010).

Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son”.²⁰

Heidegger, empero, lo traduce más bien como *desocultamiento*.²¹ No obstante, la cuestión del olvido es una condición de posibilidad del mostrarse de la verdad. El des-olvido se presenta como una necesidad para con la verdad. Así, Nietzsche desolvida el olvido cometido sobre la mediación metafórica entre palabra y cosa; así, Heidegger, en su obra central, *El ser y el tiempo*, comienza por intentar desolvidar el olvido de la pregunta por el Ser [*Sein*].²²

Grosso modo, se trata de la concepción de la verdad como aquello que se muestra a la retirada del velo de malla, esto es, como *desvelamiento*. En otros términos, verdad es lo que se aparece más allá de su apariencia como un mostrarse en sí mismo de lo dado:

3) La tercera forma de verdad retoma la palabra griega *αλήθεια*, pero realiza una etimología alternativa. Se la debemos a Maurice Blanchot, quien, en *La escritura del desastre*, como contestación a Heidegger, lee la *αλήθεια* conforme a la siguiente división: *αλή-* y *-θεια*, que quedaría como “*errabundia divina* [...], carrera errabunda, extravío de los dioses”.²³ Propone también, apoyado en el trabajo de Beaufret y Jeanicaud, la

²⁰ Nietzsche, *Sobre verdad y mentira...*, 25.

²¹ Así, escribe: “Recordamos la palabra de los griegos *αλήθεια* como la desocultación de lo ente”, en Martín Heidegger, “El origen de la obra de arte”, en *Arte y poesía*, trad. Samuel Ramos, 2ª ed. (México: FCE, 2014).

²² Habida cuenta de que la sección que inaugura el texto se titula de la siguiente manera, “Necesidad de reiterar expresamente la pregunta que interroga por el ser”; escribe: “La mencionada pregunta está hoy caída en el olvido”, en Martín Heidegger, *El ser y el tiempo*. Trad. de José Gaos, 2ª ed. (México: FCE, 2007), 11.

²³ Maurice Blanchot, *La escritura del desastre*. Trad. de Ferrero Carracero de Peretti y Cristina Luis (Madrid: Trotta, 2015), 86.

posibilidad de traducirla como *desabrigo*, lectura que según él, “reconduce a la errabundia, sentido que había previsto Platón (en el *Crátilo*) [...]; el mito de la caverna es también el mito del abrigo: salirse de lo que da abrigo, desviarse de ello, desabrigarse”.²⁴ En definitiva, verdad como aquello que se extravía y para lo cual hay que extraviarse, que en su desabrigarse sale de su escondite, por lo que no se encuentra allí donde se escondía, sino en cualquier otro lugar, permaneciendo errante.

Resumidamente, tres formas de verdad que articulan los mecanismos de subjetividad en la *παρησία* de, por un lado, quien pronuncia el discurso verdadero y, por otro, quien lo hace pronunciar. De ahora en adelante, la cuestión que nos interesa tratar es cómo se da la forma aletúrgica de víctima y victimario conforme a las tres formas de verdad, habida cuenta de que tal subjetividad procede —recordemos— del otro.

ARS TORMENTUM: EL GESTO DE LA ΠΑΡΗΣΙΑ

Como práctica, en esencia la filosofía *hace, produce*. En este sentido, cabe la posibilidad de hablar de la tortura como *τέχνη* [tekné], esto es, como técnica. Heidegger enfrenta *τέχνη* y *ποίησις* [poiesis], siendo lo segundo un surgir espontáneo del ente, mientras que lo primero “consiste en la producción de un ente en tanto que lo pone delante”.²⁵ En lo que venimos tratando hasta el momento, las formas aletúrgicas —la construcción de subjetividad en el discurso verdadero— serían producidas; serían la consecuencia de una *τέχνη*. En el caso que tratamos, lo producido es una forma de subjetividad. Esta subjetividad, por construirse sobre la *παρησία*, se forja a conformidad con la noción de verdad. Este producirse se asemeja en demasía a la definición de Heidegger de la obra de

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Heidegger, “El origen de la obra de arte”, 82.

arte: “el ponerse en operación la verdad del ente”.²⁶ Fuera de consideraciones moralizantes acerca de lo que es o puede ser el arte, ¿acaso la forma aletúrgica propia de la víctima de tortura no es fruto de una “puesta en operación” de cierta consideración de verdad que se resguarda en susodicha víctima? Si es así, ¿la tortura puede ser, en algún sentido, artística?

Ars fue la palabra elegida para dar cabida a la τέχνη griega dentro de la lengua latina. De ella derivan nuestras palabras “arte”, pero también “artesanía” o “artefacto”. Si pensamos la tortura desde el prisma artístico, es importante considerar todas estas dimensiones artesanales o artefactuales. Partiendo de una concepción más o menos coloquial e intuitiva, hay varios rasgos que —digamos— comparten: hay una *producción*, se requiere generalmente de un *trabajo manual*, de un manejo concreto de herramientas, son labores de difícil estandarización mecánica... Desde el abordaje de Heidegger, podríamos invertir la fórmula de *la obra de arte* por *el arte de la obra*, quedando la siguiente definición: “la verdad que pone en operación al ente”. En adelante, la pretensión es establecer cómo en la tortura se “pone en operación al ente” desde una cierta consideración de verdad, lo que no es otra cosa que el darse de una forma aletúrgica. En ésta se conforman las subjetividades, no sólo de la víctima —de quien mayormente hemos hablado—, sino también del victimario.

CORRESPONDENCIA

El verdugo: arte de medir, arte de contrastar

Según la primera forma de verdad que hemos tratado, la verdad consiste en el coincidir de dos partes separadas. A esto lo llamamos *adequatio*. Para lograr esta coincidencia, en ocasiones, ambas partes pueden ser modificadas: en el caso de nombrar, lo que cambia es

²⁶ *Ibid.*, 56.

la palabra; en el caso del diseño, la materia es transformada para ajustarse al dibujo (plano, boceto, etc.); en el caso de la orden o la instrucción —si es efectiva—, el gesto se modifica conforme a la palabra... En la sala de tortura, las dos partes que han de coincidir para el darse de la verdad son la pregunta y la respuesta. En ningún caso esta explicación será la justificación de la tortura, ni tampoco la aceptación del “interrogatorio” como eufemismo, pero sí consideramos que, en su relación con la verdad, una dialéctica presente en la tortura es la de la pregunta y la respuesta.

En *El erotismo*, Georges Bataille escribe que “el verdugo no emplea el lenguaje de la violencia que ejerce en nombre de un poder establecido, sino el del poder que aparentemente lo excusa, lo justifica y le da una razón de ser decorosa. El violento tiende a callar y se aviene al engaño”.²⁷ Parecería sostener que el lenguaje de la violencia de algún modo es mudo, pero que ese lenguaje existe. Con todo, no está hecho de palabras, por eso cualquier discurso sobre la violencia tiende al silencio. Lo que calla el verdugo no es necesariamente un *mutis*; engaña hablando *sobre* la violencia un lenguaje que no *es* el de la violencia, pues en uno expresa con palabras lo que el otro no tiene. Esta consideración es de vital importancia para lo que nos atañe, pues responde a la interrogante de cómo se daría la pregunta si la violencia es silenciosa. Si aceptásemos la absoluta afasia de la violencia, nos encontraríamos con las siguientes dificultades: 1) en la sala de tortura concurren dos procesos inconmensurables, el de la tortura misma, que es la violencia pura, y el interrogatorio, que está exento de ésta; 2) nada que dé la violencia puede inmiscuirse en el reino de la palabra, lo que no daría aporte alguno a la pregunta de la cual pretende obtenerse respuesta, por lo que la tortura es una violencia ajena al proceso de interrogación. Cualquiera de estas dos consecuencias nos aleja

²⁷ Georges Bataille, *El erotismo*. Trad. de Antoni Vicens y Marie Paule Sarazin (Barcelona: Tusquets, 1997), 194.

en exceso del fenómeno de la tortura, por lo que es preciso adoptar otra interpretación.

En la lectura que aquí ofrecemos de Bataille, se puede tratar el lenguaje de la violencia desde un lugar ajeno a la palabra, pero que opera análogamente en ésta. Es obvio que en la sala de tortura la pregunta no se hace sólo con la palabra; cada uno de los gestos —el golpe, el penetrar de la aguja, el arrancar del alicate— es un aporte en el plano de la violencia a la misma pregunta, como lo es cada sintagma en el plano de la palabra. El verdugo con cada gesto habla, pero a la hora de dar cuenta en la palabra de lo que aconteció en el reino de la violencia sólo le cabe el callar o engañar.

Desde la verdad como correspondencia, la subjetividad del verdugo se realiza conforme a una máxima ética: es quien debe hacer la pregunta. La *παρησία* interviene para exigir a la pregunta no ser una pregunta cualquiera, sino la que se oriente en un *hacer decir todo* y en un *hacer decir verdad*. Tanto en el plano de la palabra, como en el de la violencia, todo debe conformarse a este objetivo. La *adequatio* se da del lado de la pregunta.

En la sala de torturas, la buena pregunta requiere, primeramente, del arte de la medida. Podemos caracterizarlo como el ajustar o adecuar de las cantidades y de los gestos. Se trata de un arte criminalmente mensurado, medido, calculado..., un arte económico que regula el gasto de energía en el gesto, que queda calibrado al resultado que se pretende obtener con él. He aquí una consideración de la eficiencia, la energía empleada respecto del beneficio obtenido. La forma máxima de desmesura sería matar a la víctima; hállese aquí un claro ejemplo de mala praxis en el arte de la medida, pues no hay más preguntas a quien, como muerto, nada puede contestar.

Un caso palmario del arte de la medida aparece en el del manual *Kubark Counterintelligence Interrogation*, escrito en 1963 por la CIA. Allí se expone todo un arte de medir con el objetivo de quebrar la voluntad del sujeto interrogado. Este manual se apoya en las investigaciones del psiquiatra estadounidense Ewen Cameron, quien

estudió meticulosamente las cantidades y calidades de electroshocks, drogas y sesiones de aislamiento necesarias para quebrar la voluntad, personalidad y memoria de sus pacientes.²⁸ Encontramos en el manual un explícito tratado del arte de la medida de la violencia, análogo a cualquier tratado de retórica que pretenda instruir en el “buen decir”.

No obstante, el “buen preguntar” de la tortura no se realiza únicamente *a priori*, como quedaría en un manual, sino que debe valerse en la práctica. El arte de la medida es el que ajusta la pregunta para obtener una respuesta, empero, falta aún otro proceso para la consecución de la *παρηρησία*, pues no vale cualquier decir o decirlo todo, sino que es preciso que esa respuesta sea total y verdadera. Es por ello por lo que se hace necesaria la aplicación de un nuevo *hacer*: el arte del contraste. Si la medida ajusta la pregunta a la respuesta, el contraste debe hacer lo propio de lo no-conocido a lo ya-conocido. Lo no-conocido es la respuesta obtenida, de la cual aún no se sabe su validez. Lo ya-conocido es la información que se tiene y se sabe. El contraste es la *adequatio* entre estos dos factores para evaluar no sólo la respuesta, sino también la pregunta. Si en este punto tal adecuación se da, la tortura deja paso a otra práctica: nueva tortura, liberación, encarcelamiento, ejecución, suplicio, etc. Si, por el contrario, esa adecuación no ha sido posible, el ajuste se vuelve a realizar sobre la pregunta: es preciso un volver a preguntar; un preguntar mejor.

La forma aletúrgica del verdugo desde la verdad como correspondencia es la del *productor*. Él *hace* la verdad mediante la adecuación. Por ello, si bien las artes que operan son las de la medida y el contraste, lo que marca el gesto es la *acción*. Ésta la hemos de en-

²⁸ Naomi Klein cuenta el testimonio de una de las víctimas de Cameron, Gail Kastner, para llegar hasta las implicaciones de los estudios del doctor en los desarrollos de las nuevas técnicas interrogatorias del gobierno estadounidense, que tuvieron fuerte repercusión en la práctica totalidad de Latinoamérica. Naomi Klein, *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre* (Barcelona: Paidós, 2011).

tender como realización de verdad, como llevada a acto, a través precisamente del ejercicio de adecuar.

LA VÍCTIMA: INEFABILIDAD DE LA VIOLENCIA

La víctima que sobrevive a la tortura se encuentra con una situación análoga, por un lado, al victimario que engaña; por otra, al filósofo que discurre. Hemos visto que el lenguaje de la violencia no posee palabras, por ello toda plática que las emplee, *stricto sensu*, se distancia de la violencia.²⁹ No obstante, frente al verdugo, escribe Bataille: “el hombre castigado por un motivo que considera injusto no puede aceptar callarse. Guardar silencio sería como aprobar la pena impuesta”.³⁰ La forma aletúrgica de la víctima aparece en la sala de tortura impuesta por el torturador, y fuera de la sala de tortura, por la justicia como instancia superior. En sendos lugares, se forja como *testigo*, como aquel que debe decir toda la verdad —y nada más que la verdad— de lo que ha presenciado. Frente a la verdad del investigador, que es la del descubrimiento; o a la del sacerdote, que es la de la gracia; la del testigo es la del recuerdo. Debe decir la verdad, pero la violencia presenciada no posee palabra alguna, por lo que corre el riesgo del engaño, esto es, de no decir verdad o no decir toda la verdad. El engaño no es consecuencia de la voluntad de la víctima, no es *su* culpa, sino de la propia violencia que no se deja decir; es una parte más de su castigo. La resistencia a tal engaño pasa nuevamente por una adecuada correspondencia, por decir lo que pasó, por poner en el plano de la palabra lo que sucede en el plano de la violencia con el mejor encaje posible.

Recordemos a Nietzsche: toda verdad es consecuencia del olvido de una metáfora. Sin embargo, la víctima no puede olvidar la

²⁹ Al menos eso sostiene Bataille en Sade, precisamente por obrar con la palabra. Bataille, *El erotismo...*, 199.

³⁰ *Ibid.*, 196.

tortura —nos enseña Jean Améry—, ésta tiene un *character indelebilis*.³¹ Él mismo señala: “Aquel que ha sido torturado permanece torturado”.³² La metáfora siempre está presente como tal, de ahí que la culpa de la víctima le asedie, culpa que no es otra que la incesante sensación de engañar, de no cumplir con la correcta adecuación entre lo que presenció y lo que es capaz de decir. El testigo que no dice la verdad acaba por convertirse en cómplice, algo intolerable hacia la víctima. Insistimos, esta imposibilidad del decir persiste como castigo o como tortura en la víctima. No obstante, carga con el yugo de ser testigo y de saberse en parte cómplice al no poder corresponder. Los esfuerzos de Améry por narrar su historia se desligan de todo intento de un preciso corresponder para arrojar, más bien, un relato, un discurrir, tal y como dice la diosa de Parménides con la verdad del ser; tal y como hace el filósofo:

Del techo abovedado del búnker colgaba una cadena que corría en una polea, de cuya extremidad pendía un pesado gancho de hierro balanceante. Se me condujo hasta el aparato. El gancho estaba sujeto a la cadena, que esposaba mis manos tras mis espaldas. Entonces se elevó la cadena junto con mi cuerpo hasta quedar suspendido aproximadamente a un metro de altura sobre el suelo. En semejante posición, o más bien suspensión, con las manos esposadas tras las espaldas y con la única ayuda de la fuerza muscular, sólo es posible mantenerse durante un periodo muy breve en posición semiinclinada. Durante esos pocos minutos, cuando ya se han consumido las únicas fuerzas sobrantes, el sudor nos cubre la frente y los labios y comenzamos a resoplar, no se podrá responder a ninguna pregunta. ¿Cómplices? ¿Direcciones? ¿Lugares de encuentro? Estas palabras apenas son audibles. La vida recogida en un único, limitado sector del cuerpo, es decir, en las articulaciones del húmero, no reacciona, pues se encuentra agotada

³¹ Tomamos la expresión de Di Cesare, *Tortura...*, 60.

³² Jean Améry, *Más allá de la culpa y la expiación: tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Trad. de Enrique Ocaña, 2ª ed. rev. y corr. (Valencia: Pre-Textos, 2004), 179.

completamente por el esfuerzo físico. Un esfuerzo que ni siquiera en personas de constitución robusta puede prolongarse mucho. En cuanto a mí respecta, tuve que rendirme pronto. Oí entonces un crujido y una fractura en mis espaldas que mi cuerpo no ha olvidado hasta hoy. Las cabezas de las articulaciones saltaron de sus cavidades. El mismo peso corporal provocó una luxación, caí al vacío y me encontré colgado de los brazos dislocados, levantados bruscamente por detrás y desde ese momento cerrados sobre la cabeza en posición torcida.³³

Metáfora (en griego *μεταφορά*) es una palabra que está presente en la actualidad, no hace falta remontarse a la Antigüedad para encontrar en ésta un significado apropiado. En una anécdota cotidiana al respecto de lo coetáneo de la palabra, el filósofo Paul B. Preciado escribe las siguientes líneas: “Mientras tomo un café en la plaza Exarchia, veo pasar camiones de mudanza cuyas inscripciones en alfabeto griego adquieren sentido por primera vez ante mí: “Metáforas” (*μεταφορές*). Transporte. La metáfora es el transporte de un significado de un lugar a otro, como ahora ese camión traslada los restos materiales de una vida en tránsito a un nuevo destino”.³⁴ Recordando a Nietzsche en el relato de Améry, si la verdad no puede darse porque no hay olvido y la correspondencia no es lo suficientemente precisa, lo que hallamos en el discurso de Améry es precisamente la resistencia al olvido, la persistencia de una metáfora que permanece en tanto tal. En sus palabras muestra la imposibilidad de correspondencia, la actualidad de la metáfora, no como algo hecho, sino como una mudanza, un transportarse de la violencia a la palabra que se está dando sin jamás llegar a destino. Si el obrar de la violencia, según Bataille, en la literatura de Sade nos aleja de ella, entonces la distancia que marca Améry entre lo que dice y la violencia misma nos acerca a ésta, nos da mayor cuenta de su

³³ Améry, *Más allá de la culpa...*, 96 y 97.

³⁴ Paul B. Preciado, *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce* (Barcelona: Anagrama, 2019), 199.

injusticia. No se redime la violencia en el discurso, sino que se hace aún más patente su *character indelebilis*, de tal manera que cualquier justificación de su empleo por su carácter pasajero resulta imposible, precisamente desde este mismo plano discursivo.

DESOCULTACIÓN: EL SECRETO DE LA VÍCTIMA Y EL VERDUGO COMO CONFESOR

Desde el prisma del desocultamiento, la víctima se construye conforme al discurso verdadero como aquel que oculta. Se debe creer *a priori* que la víctima sabe algo que calla, es decir, hay algo que esconde. Previo a todo acto de tortura, el individuo que acabará por ser víctima ya ha sido constituido de manera subjetiva conforme a la *παρησιία*: es un sujeto capaz de decir la verdad.

Correlativamente, el verdugo se constituye como confesor, aquel que debe desocultar la verdad del sujeto obteniendo su confesión. Es también quien debe prestar oído a lo que tenga que decir. Los gestos hacia la pregunta adquieren su sentido en esta lógica subyacente. Si se hace la pregunta es porque el sujeto puede responder; es a su vez porque el verdugo puede escuchar. Esa respuesta pretendida *a priori* es del orden de la confesión. En la novela *Pedro y el Capitán*, de Mario Benedetti, queda del todo claro este punto. El Capitán se muestra a sí mismo como un torturador dialogante de entre los que trabajan con él. Tiene claro su objetivo, que no es el de causar daño, sino el de obtener la confesión de aquel que tiene delante. Le recuerda a Pedro que él también sabe las reglas del juego, que al final lo que quiere de él es que muestre su secreto; secreto que, por otro lado, sabe que posee y puede ofrecerle. Así se le da sentido a la tortura desde la verdad que oculta Pedro. Dice lo siguiente:

¿Para qué te vamos a romper la crisma pidiéndote datos que ya tenemos y que además hemos verificado? Sería sadismo, y nosotros no so-

mos sádicos, sino pragmáticos [...], y como sabemos a ciencia cierta que vos sos en ese sentido el hombre clave, estamos dispuestos —no yo, en lo personal, digo nosotros como institución— a romperte no sólo la crisma, sino los huevos, los pulmones, el hígado, y hasta la aureola de santito que alguna vez quisiste usar, pero te queda grande.³⁵

El sentido de la tortura, frente a otras formas de violencia, se adquiere en la orientación a la confesión, pero para ello es preciso formar la subjetividad de la víctima como aquel que posee una verdad que oculta y al victimario como aquel que ha de obtener tal confesión y escucharla. Confesor y confeso. La tortura se dirige a lo oculto para desocultarlo. En este sentido, si el gesto de la correspondencia es el de la acción, aquel hacia el cual se orienta el desocultamiento es el de mostrar. Este mostrar, este horadar en lo oculto, encuentra su forma literaria más cruenta en las partes finales de la famosa novela de George Orwell, *1984*. El protagonista, Winston Smith, es encerrado en la celda 101, lugar donde se verá sometido a una salvaje tortura. No es una cualquiera, sino que ha de enfrentarse a su mayor miedo, las ratas. Edward Peters explica que este método tiene sus antecedentes históricos:

Se decía que la Cheka de Kiev había ideado un método de interrogatorio que consistía en colocar un extremo abierto de un cilindro metálico contra el pecho de un prisionero, poniendo una rata en el otro extremo y cerrando el extremo externo con tela metálica. Cuando el tubo era calentado, la rata, en su desesperación por escapar, trata de abrirse camino mordiendo la carne del prisionero.³⁶

En un sentido terriblemente literal, las ratas ahondan en lo oculto para extraer la verdad. La verdad yace oculta tras las carnes de la víctima, en sus entrañas hallan clausura; si es preciso serán desg-

³⁵ Mario Benedetti, *Pedro y el Capitán* (México: Punto de Lectura, 2001), 22.

³⁶ Edward Peters, *La tortura*. Trad. de Néstor Míguez (Madrid: Alianza, 1987), 180.

rradas y penetradas para hacerla salir. En *Pedro y el Capitán*, se le dice a Pedro que es el hombre “clave”. Es interesante tratar la etimología de la palabra, que tiene como pariente cercano la palabra “llave”. Ambas proceden del griego κλείς, en su traducción latina, *clavis*. La partícula κλε- significa gancho o lo que penetra. Debido a ésta, sendas palabras también comparten origen con “clavo” o “clavar”. Llave o clave es lo que penetra para desocultar lo oculto. El Capitán debe hacer eso con Pedro, dar con la clave, esto es, desocultar lo oculto; si es preciso penetrará su carne, tal y como hacen las ratas con el pobre Winston Smith. Al final de la obra, nos desvela que es ese el motivo de su desdicha, pues, constituido como confesor, nada debe frenarle hasta lograr la confesión. La tortura sin el desvelamiento pierde su sentido, he ahí el lamento del Capitán ante la negativa de Pedro:

Pero si todo esto lo hago, además, sin conseguir nada, como ha sido en su caso hasta ahora, no tengo justificación posible. Si usted muere sin nombrar un solo dato, para mí es la derrota total, la vergüenza total. Si en cambio dice algo, habrá también algo que me justifique. Ya mi crueldad no será gratuita, puesto que cumple su objetivo.³⁷

EL DESABRIGO: EL EXTRAVÍO DE LA VERDAD

Hasta ahora hemos visto dos personajes lógicamente diferenciados en la sala de torturas: torturador y torturado. Cada uno tiene sus formas aletúrgicas, vinculadas ambas a un cierto sentido de verdad. En este último sentido, la verdad se extravía y aparece allí donde ni se la pretende ni se la espera. Esta verdad extraviada se consideraría como la falta de la eficiencia de la tortura —recordemos a Di Cesare—, esto es, que la propia tortura compromete la veracidad de la confesión, pues sometido a tortura uno diría cualquier cosa para librarse de ella. Por ello, Aristóteles esgrime

³⁷ Benedetti, *Pedro y el Capitán*, 86 y 87.

este argumento en el que tanto la escolástica medieval como los reformistas dieciochescos italianos y franceses se apoyarían:

los que están forzados no dicen menos mentiras que verdades, ya sea resistiendo con obstinación para no decir la verdad, ya sea engañando fácilmente para acabar más deprisa [...]. [También conviene indicar que las confesiones bajo torturas no son verdaderas, porque hay muchos que son poco sensibles, los cuales, por ser de piel pétrea y alma noble, son capaces de resistir las coacciones, mientras que también los hay cobardes y timoratos que sólo tienen ánimos hasta que ven (los medios de) la coacción, de suerte que nada hay digno de crédito en las confesiones bajo tortura.] (Arist., Rh., I, 1377a3-7d).³⁸

En este punto, encontramos ese desabrigo de la verdad, es decir, la verdad en la tortura queda frágil, vulnerable, en riesgo... Hace falta un cierto darse espontáneo y voluntario de la verdad para que ésta no se vea comprometida. Es menester algo de *ποίησις* entre tanta *τέχνη*. Es justamente en el ejercicio de la violencia en la búsqueda de la verdad que ésta se extravía y allí donde se muestra como resultado de tal proceso queda invalidada.

No obstante, hay otro extravío aún más gravoso, pues compromete la misma distinción lógica de la tortura. En las páginas finales de *Pedro y el Capitán* resulta evidente. Implora el Capitán a Pedro: “aquí no le estoy pidiendo una información para salvar al régimen, sino un dato para salvarme yo, o mejor dicho para salvar un poco de mí”.³⁹ Se produce una dialéctica perversa: el torturador al torturar al torturado se tortura a sí mismo. Este trabalenguas convierte, insospechadamente, a Pedro en aquel a quien el Capitán suplique por misericordia.

³⁸ Tomamos la traducción de Quintín Racionero en Aristóteles, *Retórica* (Madrid: Gredos, 2005).

³⁹ Benedetti, *Pedro y el Capitán*, 87.

Para el proceder de la tortura, el gesto que se sigue al extravío es la omisión. No un ocultamiento, que resultaría increíblemente paradójico con lo antes expuesto, sino la inacción, el no llevar a acto.⁴⁰ Lo que no se lleva a acto es la respuesta sensible; sea o no soportable la tortura para el torturador, ha de omitir este aspecto en pos del deber. Se sigue una lógica de la ética kantiana; aparece aquí su severidad: nada puede afectarnos en el cumplimiento del deber. Para que el mostrar y la acción sucedan es precisa la omisión, no extraviarse del recto camino del deber.

No obstante, ocurre un nuevo viraje en la dialéctica. El cumplimiento del deber es lo que hace a uno digno, según la lógica kantiana. Tomemos el caso Eichmann. De su polémico juicio, Hannah Arendt sostenía que “él cumplía con su *deber*; no sólo obedecía *órdenes*, sino que también obedecía la *ley*”.⁴¹ La crueldad de todo ejercicio de violencia, máxime el de la tortura, reposa en la fidelidad a una instancia superior, escribe al respecto Joan-Carles Mèlich:

La lógica moral utiliza el procedimiento “fidelidad” para ejercer su poder, un poder que, al mismo tiempo, será bien recibido por el que es sometido. ¿Por qué? La respuesta es sencilla, porque obtiene a cambio algo muypreciado, la seguridad. La moral da seguridad, ofrece respuestas *a priori*, respuestas que son aplicables en todo tiempo y en todo espacio. Por eso ser moral es sentirse protegido por un manto en el que todo está previsto, en el que todo está controlado, en el que todo está supervisado de antemano. Sólo hay algo que uno no debería olvidar: ser moral es no poder disentir, no poder pensar, no poder

⁴⁰ Omisión tiene sus raíces en el latín, y la podemos dividir en *ob-* (hacia o contra) y *-missus* (enviado o mandado; de aquí procede “mensaje”). En definitiva, quedaría como no-enviado, o no-mandado, que podemos interpretar como no-dirigirse-hacia; en nuestro contexto, no-extraviarse.

⁴¹ Hannah Arendt, *Eichmann en Jerusalén*, 3ª ed. Trad. de Carlos Ribalta (Barcelona: Debolsillo, 2008), 198.

decidir. La lógica moral es una lógica en la que la decisión singular, situacional, *hic et nunc*, está ausente, porque todo está decidido *ab initio*.⁴²

Ese *ab initio* marca la severidad del deber: nada de lo que acontezca en el ejercicio —en este caso el de la tortura— debe *extraviarnos* de su realización. De lo que uno se protege es del desviarse, de la errancia. La protección es un recto camino. Insistimos, la dialéctica se vuelve caprichosa y el extravío de la verdad vuelve a divagar, pues, en el cumplimiento del deber de la sala de tortura ocurre precisamente que, en vez de lograrse la dignidad de quien la ejerce, es que ésta se pierde en el propio cumplimiento del deber. Esto es lo que da sentido a las súplicas del Capitán hacia Pedro, quien se sabe indigno frente a su mujer, a sus hijos y también consigo mismo.

CONCLUSIÓN

En lo tratado hasta ahora, hemos abordado las formas de constitución de subjetividades de la tortura mediante el discurso verdadero. La perspectiva a la que apela Di Cesare, mencionada al inicio, achacaba la historia de la filosofía demasiado peso a la eficiencia de la tortura en relación con la verdad (véase, como ejemplo, el caso de Aristóteles en la *Retórica*). Sobre esta eficiencia se construían los argumentos que justificaban o desacreditaban su uso. Sin embargo, todos ellos —inclusive los argumentos con mayor consideración ética— toman la verdad de la tortura como el resultado de un proceso. Aquí, por el contrario, hemos visto que, según cómo se entienda la verdad, es ésta la que resulta *en* tortura. Las formas aletúrgicas, que construyen las individualidades participantes en la tortura dan sentido (que no justificación) a su práctica; formas que se construyen sobre la *παρησία*.

⁴² Joan-Carles Mèlich, *Lógica de la crueldad* (Barcelona: Herder, 2014), 199.

En resumidas cuentas, cualquier argumento que pretenda desligar tortura y verdad se verá en serias dificultades de explicar la tortura más allá de la verdad. Ni es preciso definir la tortura —de hecho, es peligroso, como explicaba Di Cesare—, tampoco es necesario apelar a su falta de verdad para condenar la práctica de la tortura —que también supondría su riesgo—. Tomando en consideración la cuestión de la verdad como factor importante para la desacreditación de la tortura, sólo cabe apuntalar a una deconstrucción de las formas aletúrgicas propias de la tortura en tanto construidas —y no dadas— por el propio ejercicio de la tortura. Para ello sería preciso criticar la acción de la correspondencia, la muestra del confeso y la omisión del extravío.

FUENTES

- Améry, Jean. *Más allá de la culpa y la expiación: tentativas de superación de una víctima de la violencia*. 2ª ed., rev. y corr. Trad. de Enrique Ocaña. Valencia: Pre-Textos, 2004.
- Arendt, Hannah. *Eichmann en Jerusalén*. Trad. de Carlos Ribalta. 3ª ed. Barcelona: Debolsillo, 2008.
- Aristóteles. *Retórica*. Trad. de Quintín Racionero. Madrid: Gredos, 2005.
- Aristóteles. *Tratados de lógica: Órganon (II)*. Trad. de Miguel Candel Sanmartín. Madrid: Gredos, 1988.
- Bataille, Georges. *El erotismo*. Trad. de Antoni Vicens y Marie Paule Sarazin. Barcelona: Tusquets, 1997.
- Benedetti, Mario. *Pedro y el Capitán*. México: Punto de Lectura, 2001.
- Blanchot, Maurice. *La escritura del desastre*. Trad. de Ferrero Carracero de Peretti y Cristina Luis. Madrid: Trotta, 2015.
- Di Cesare, Donatella. *Tortura*. Trad. de Francisco Amella Vela. Barcelona: Gedisa, 2018.

- Foucault, Michel. *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II: curso en el Collège de France, 1983-1984*. Frédéric Gros, François Ewald y Alessandro Fontana (eds.). Trad. de Horacio Pons. Buenos Aires: FCE, 2010.
- Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Trad. de Alberto González Troyano. Barcelona: Tusquets, 2016.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. Madrid: Siglo XXI, 2009.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Trad. de Elsa Cecilia Frost. Madrid: Siglo XXI, 2010.
- Foucault, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Ed. de Miguel Morey. Trad. de Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós, 1990.
- Heidegger, Martin. “El origen de la obra de arte”, en *Arte y poesía*. Trad. de Samuel Ramos. México: FCE, 2014.
- Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*. Trad. de José Gaos. México: FCE, 2007.
- Heidegger, Martin. *Parménides*. Ed. de Manfred S. Frings. Madrid: Akal, 2005.
- Klein, Naomi. *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Trad. de Isabel Fuentes, Albino Santos, Remedios Diéguez y Ana Caerols. Barcelona: Paidós, 2011 (Paidós Ibérica).
- Levinson, Sanford (ed.). *Torture: A Collection*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- Mèlich, Joan-Carles. *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder, 2014.
- Nietzsche, Friedrich. “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral: = La voluntad de ilusión en Nietzsche. 2”, *Aufl. Cuadernos de filosofía y ensayo*. Madrid: Tecnos, 1994.
- Parménides. *Poema*. Trad. de Joaquín Llansó. Tres Cantos: Akal, 2007.
- Peters, Edward. *La tortura*. Trad. de Néstor Míguez. Madrid: Alianza, 1987.
- Preciado, Paul B. *Un apartamento en Urano: crónicas del cruce*. Barcelona: Anagrama, 2019.

Rejali, Darius M. *Torture and Democracy*. Princeton: Princeton University Press, 2007.

Tarski, Alfred. "The Semantic Conception of Truth and the Foundations of Semantics". *Philosophy and Phenomenological Research* 4, núm. 3 (1943): 341-76.

II. EDUCACIÓN Y GEOPOLÍTICA

DE LA COMPETITIVIDAD
A LA COMPETENCIA: UN ANÁLISIS
SOBRE EL FUNCIONAMIENTO
DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA MEXICANA

Roberto Emmanuel Acevedo Amaro

Este breve artículo se desprende de mi trabajo de investigación de maestría y tiene el objetivo de retomar algunos puntos que fueron soslayados, ya fuera por el espacio o por la pertinencia en función de los planteamientos principales. Este texto es un rastreo histórico del concepto de competencia desde 1992 y hasta 2018, el cual busca dar cuenta de la variabilidad con la que el concepto fue (y tal vez sigue siendo) usado en el discurso educativo mexicano. A la par de lo anterior, se toma en consideración la dimensión internacional como abrevadero común del cual la educación mexicana retoma teorías, conceptos y objetivos para sus propios planteamientos educativos.

Con el objetivo de lograr una reconstrucción de las cargas semánticas que ha contenido el concepto de competencia en la educación mexicana, se ha optado por la historia conceptual como el procedimiento analítico más apropiado. La historia conceptual consiste, a grandes rasgos, en la observación de un concepto fun-

damental y sus relaciones con los lenguajes, en este caso educativos. Este método se enfoca en las variaciones semánticas de los conceptos y en cómo son utilizadas en discursos determinados, es decir, situarlos desde su apartado pragmático.¹ Se parte del presupuesto de que existen conceptos más importantes que otros (conceptos fundamentales), los cuales crean campos semánticos a su alrededor, ocasionando así que los lenguajes políticos, económicos y sociales, y dentro de estos últimos los educativos, se construyan a través de una dependencia semántica que hace complicado analizar los lenguajes sin atravesar el concepto fundamental.² En la medida que estos conceptos centrales son polisémicos, podría implicarse, en sus usos, una mezcla de términos en el discurso en los que se utilizan varias cargas semánticas, creyendo que se expresa la misma idea.

La historia conceptual permite dimensionar los lenguajes desde dos categorías; la primera de éstas consiste en un análisis ordenado, consecutivo y hasta lineal de los acontecimientos que recolecta los sucesos importantes que se condensan en un concepto. A este tipo de análisis se le denomina sincrónico. La segunda dimensión consiste en un análisis que busca explorar las intrincadas raíces filosóficas, políticas y sociales que se entretajan en los usos de un concepto particular. En este segundo tipo de análisis, lo que importa no es analizar las fechas y los acontecimientos, sino comprender cómo es que una carga semántica se consolida en los lenguajes y cómo ésta se conforma por acontecimientos específicos que construyen y reconstruyen significados particulares.³ Entonces, la historia de conceptos permite analizar el concepto de competencia en dos dimensiones. La primera es un análisis ordenado y sincrónico a la temporalidad; esto es, se analiza dónde surge y cómo va

¹ R. Koselleck, "Un texto fundamental de Reinhart Koselleck: la introducción al *Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana*", *Anthropos*, núm. 223 (2009).

² H. E. Bodeker, "Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas, problemas, perspectivas", *Historia y Grafía*, núm. 32 (2009): 131-168.

³ *Ibid.*

evolucionando en los lenguajes y discursos educativos. El análisis diacrónico, por tanto, se encargará de recolectar las complejas relaciones que se tejen a su alrededor y que irán modificando los significados del concepto, alterando, al mismo tiempo, la forma en la que es utilizado.

Se añaden, a lo anterior, dos categorías analíticas de Josefina Granja: el entrecruzamiento de lógicas como una acción combinada de paradigmas epistemológicos distintos que se expresan en un mismo concepto⁴ y lógicas de razonamiento, entendidas como categoría analítica que da cuenta de que la racionalidad de una época puede variar en sus pretensiones de validez.⁵ Ambas categorías permiten comprender cómo es que las variaciones semánticas de un concepto no sólo expresan diferencias pragmáticas, sino que responden al mismo tiempo, y tal vez de forma más relevante, a explicar y plasmar una estructura de pensamiento mayor, así como una racionalidad específica, generalizada y difundida en una época y espacios concretos.

La investigación comenzó con la suposición de que el concepto de competencias respondía a dos orígenes distintos, que construyó a su alrededor lenguajes que justificaban planteamientos diferentes. Con el paso del tiempo, estos dos lenguajes disímiles, trabajados desde lógicas de razonamiento diversos, se comenzaron a encontrar debido al uso que se le dio al concepto, confundiendo algunas veces unos significados por otros y ocasionando así un entrecruzamiento de ambas lógicas que, tal vez sin intención, se consolidó como una carga semántica distinta, justificada desde otro tipo de lenguajes y buscando objetivos que no se correspondían con ninguno de los dos orígenes.

⁴ J. Granja, "Contar y clasificar la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930", *RMIE* 14, núm. 40 (2009): 217-254.

⁵ J. Granja, "Análisis conceptual del discurso. Lineamientos generales de una perspectiva emergente", en J. Granja (coord.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites* (México: Plaza y Valdés, 2005), 229-251.

DOS POSIBLES ORÍGENES

Parte del trabajo de investigación ha arrojado que el concepto de competencia se origina desde dos campos del conocimiento distintos. Por un lado, tienen sus orígenes desde las teorías del lenguaje de Saussure,⁶ que son posteriormente retomadas por Noam Chomsky durante los años sesenta del siglo XX. Desde las nociones chomskianas, las competencias se definen como “[...] el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua”.⁷ Las competencias implicaban una ejecución efectiva de la comunicación y, por tanto, la transmisión de mensajes.⁸ Cabe resaltar que este origen del concepto no tiene pretensiones modelares, esto es, no buscaba construir ni reconfigurar los modelos educativos, sino que pretendía explicar cómo es que los ejercicios de lenguaje se hacían efectivos en la transmisión de mensajes y cómo esta habilidad forma parte fundamental en la educación y vinculación del ser humano en sociedad.

El segundo origen fue registrado en los años ochenta en Inglaterra y Gales⁹ durante el periodo de automatización que, como consecuencia de la tecnologización de los procesos industriales, hizo parecer a los trabajadores como carentes de capacidades para desempeñarse de forma efectiva en sus puestos de trabajo. Los nuevos puestos de trabajo altamente especializados exigían una educación que brindara a los trabajadores las capacidades y habilidades necesarias para desempeñarse correctamente. Así es como surge el proyecto National Vocational Qualification (NVQ, por sus siglas en inglés), en el cual se buscaba una educación industrial, con el único objetivo de calificar la mano de obra que se contrata-

⁶ F. d. Saussure, *Escritos sobre lingüística general* (Barcelona: Gedisa, 2004).

⁷ J. Trujillo-Segoviano, “El enfoque en competencias y la mejora de la educación”, *Ra Ximhai* 10, núm. 5 (2014): 307-322.

⁸ N. Chomsky, *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (Madrid: Aguilar, 1976).

⁹ R. Barnett, *Los límites de las competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad* (Barcelona: Gedisa, 2015).

ría posteriormente en las empresas, cada vez más mecanizadas y tecnológizadas.¹⁰

Este proyecto surge en las industrias, no tenía la intención de convertirse en un modelo educativo de extensiones nacionales, pero, gracias a su alta efectividad en la capacitación de trabajadores, fue considerado, reformulado y postulado como un modelo educativo con tintes nacionales, adquiriendo, posteriormente, el nombre de National Council for Vocational Qualifications (NCVQ). Durante la segunda parte de los ochenta del siglo XX, el NCVQ buscó ser aplicado como un modelo de educación y entrenamiento (el primer modelo educativo que se basó primordialmente en competencias educativas para el trabajo) que servía a una estrategia de desarrollo caracterizado por dos principios de aprendizaje enfocados exclusivamente al trabajo y sustentados por criterios de procedimiento y evaluación específicos.¹¹

Con esto se comprende que existan, al menos al principio, dos cargas semánticas que convergen en el mismo concepto; por un lado, las competencias se refieren al uso efectivo del lenguaje en la transmisión de mensajes. Mientras que también expresa la capacitación de los trabajadores para su correcto desempeño en los puestos de trabajo, los cuales exigen una cualificación particular, ya sea en el uso de maquinaria o en el conocimiento de procesos industriales específicos. Ambos usos del concepto convergerán en el discurso educativo mexicano, sin diferenciarse entre sí.

Es importante aclarar que, si bien el origen del concepto se ubica en dos momentos distintos, esto no significa que las cargas semánticas sean reductibles a tales. En 1999, y debido a la importancia que fueron adquiriendo sus usos en los lenguajes y discursos políticos, sociales, económicos y educativos, así como para los ámbitos laborales, fue necesario aclarar qué eran las competencias.

¹⁰ G. Hargraves, "The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: An Analysis of Its Role in the Development of Competence-Based Vocational Qualifications in England and Wales", *British Journal of Educational Studies* 48, núm. 3 (2000): 285-308.

¹¹ *Ibid.*

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó el proyecto DESECO, en el que se reconocen, al menos, siete cargas semánticas distintas que convergen en el concepto y que, según este documento, ninguna carece de validez, en la medida en que cada asignación se corresponde a una forma particular de comprenderlo y utilizarlo.¹²

LOS INICIOS DE LAS COMPETENCIAS EN MÉXICO

Con este contexto, la educación mexicana retomó el concepto de competencia, pero hasta los años noventa, y su participación no fue un tópico central. Se tiene registro de su aparición en 1992, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). El ANMEB se caracterizó por ser el parteaguas en una serie de cambios en materia educativa que buscaban la reformulación de los planes de estudios, la solución de viejos conflictos entre la SEP y la SNTE, así como la descentralización de la educación. Por otro lado, el ANMEB hizo expresa la necesidad de relacionar el sector productivo con la educación que se brindaba en el país¹³ por lo que no es casual que sea en este documento que aparezca por primera vez el concepto de competencia. Pese a lo que se pudiera especular, esta concepción sólo se retoma desde su dimensión lingüística; esto es, las competencias en el ANMEB aparecen estrictamente relacionadas con el uso efectivo del lenguaje en ambientes escolares, por lo que el segundo origen no se percibe en este documento.

Si bien las competencias no estaban relacionadas con el ámbito industrial, el discurso sí presenta parecidos considerables, tanto con los planteamientos del proyecto NVQ, como del modelo educativo NCVQ, dejando rastro de las interacciones de México con

¹² F. E. Weinert, *Concepts of Competence* (Múnich: Max Planck Institute for Psychological Research, 1999).

¹³ Pablo Latapí, *La SEP por dentro* (México: FCE, 2004).

los paradigmas internacionales. Lo mismo ocurre con el uso del concepto de competencia en relación con el lenguaje, pues éste expresa claramente el conocimiento de los paradigmas educativos vinculados a las teorías lingüísticas chomskianas.

Derivado del ANMEB, se reformularon los planes y programas de estudio de primaria y secundaria en 1993 retomando, nuevamente, los planteamientos chomskianos de competencias. En el programa de primaria, por ejemplo, el concepto aparece cuatro veces,¹⁴ todas relacionadas con el uso del lenguaje y reducida a la asignatura de Español, por lo que no es arriesgado afirmar que, en la primera parte de la década (desde 1992 y hasta 1995), el concepto se utilizaba retomando exclusivamente su origen chomskiano.

Más tarde, desde 1995 y hasta el año 2000, la educación mantuvo los cambios vertiginosos, dando lugar al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (PND) publicado en 1996. En este documento se encuentra una afirmación bastante arriesgada: “la educación estaba enfocada al fortalecimiento de competencias”. Tal afirmación no es comprensible por sí misma, pues el PND 1995-2000 se enfocaba principalmente en homologar los planteamientos del ANMEB con los programas de primaria y secundaria de 1993 y la reforma a la Ley General de Educación, que también tuvo lugar en 1993. Así, al afirmar que la educación mexicana, hacia 1996, estaba enfocada en el desarrollo de competencias, el texto permite cuestionar la relevancia que éstas comenzaban a tener para la educación de la época. En todos los documentos de entonces, las competencias estaban inextricablemente relacionadas con el ejercicio de la lengua y la enseñanza del español. Derivado de lo anterior, surge una serie de cuestionamientos: ¿la lectura y escritura tienen un papel preponderante para las consideraciones educativas? y ¿se utiliza el concepto de competencia de una forma distinta a como se hacía en los programas de 1993?

¹⁴ SEP, *Plan y programas de estudio 1993-Educación Básica Primaria* (México: SEP, 1993).

El PDN 1995-2000 responde de la siguiente manera:

Con respecto a las competencias intelectuales, la lectura y la escritura constituyen una línea formativa de los planes de estudio que será fortalecida. Estas competencias son la herramienta esencial del aprendizaje y un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida diaria. La Secretaría de Educación Pública y las autoridades estatales pondrán en marcha un programa nacional para apoyar la adquisición inicial de las competencias de la lectura y la escritura y para estimular su ejercicio continuo en las actividades escolares.¹⁵

Lo que extraemos de estas palabras es que, cada día, las competencias cobrarán mayor relevancia para los lenguajes y los discursos educativos en México, sin que esto signifique que se retoman desde alguno de los dos orígenes en particular. Como se verá un poco más adelante, la utilización del concepto de competencia estará subordinado al contexto de predicación. Esto significa que el concepto referirá, por momentos, al uso chomskiano y en otros a la necesidad de educar para la inserción directa al mundo laboral, lo que explicaría por qué el PND 1995-2000 afirmó que la educación mexicana buscaba el desarrollo de competencias, pues podría referirse al funcionamiento de otro tipo educativo: a la educación media superior o superior (EMS).

Continuando con el análisis sincrónico, en 1997 se publicó un documento titulado *Perfil de la educación en México*, que funcionó como un balance de los acontecimientos educativos de la década. Este documento permite corroborar cómo, a la par del lenguaje que era utilizado para la educación básica, existía otro sustancialmente distinto que trabajaba con el concepto de competencia, pero enfocado a la inserción laboral mucho más apegado a la noción del modelo NCVQ. Esto expresa que existen dos lógicas de

¹⁵ SEP, "Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000", *Diario Oficial de la Federación*, 19 de febrero de 1996, 16.

razonamientos relacionadas con el concepto de competencia: por un lado, encontramos las competencias que se enfocan en el uso del lenguaje y se predicen principalmente para la educación básica (primaria y secundaria); mientras que, al mismo tiempo, para la EMS, el lenguaje relacionado con las competencias coincide de forma notable con las competencias industriales o laborales: “El programa [de educación para adultos y media superior] se propuso avanzar hacia el establecimiento de sistemas de normalización y certificación de la competencia laboral, y establece que el gobierno proporcionará la asistencia técnica que requieran para tal efecto los sectores productivos”.¹⁶

EL NUEVO MILENIO Y LA NUEVA EDUCACIÓN

En el 2000, el discurso educativo oficial se enfocaba en presentar los cambios educativos como nuevos paradigmas que mejorarían casi inmediatamente los rezagos y problemas que ésta pudiera haber tenido en el país. Parte de este discurso modernista y reformista se observa en el acuerdo 304, publicado en el *Diario Oficial de la Federación (DOF)* el 16 de noviembre del 2001, como actualización del Acuerdo 181, publicado el 27 de agosto de 1993. Su relevancia puede ser posicionada en distintas maneras. Primero, desde 1992, con la firma del ANMEB se establecen las bases políticas para las implementaciones de nuevos modelos educativos que modernizarían la educación mexicana.¹⁷ Este acuerdo se materializa en el Acuerdo 181 que, por primera vez desde los años setenta, reformula legalmente los planes de estudio para la educación básica (primaria), incluyendo un concepto novedoso y muy utilizado a nivel internacional llamado “competencia”, referidas en este acuerdo específicamente a la relación de contenidos y actividades de la asignatura de Español.

¹⁶ SEP, *Perfil de la educación en México* (México: SEP, 2000), 20.

¹⁷ Latapí, *La SEP por dentro...*

Es entonces que el Acuerdo 304 reformula el enfoque didáctico y establece que la educación mexicana optará por un enfoque comunicativo-funcional, cuyo propósito general, para los programas de español en la educación primaria, era “propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños”.¹⁸ Entonces se considera al Acuerdo 304 como el puente legal entre el cambio de paradigma educativo, así como la base argumentativa para la implementación posterior del Acuerdo 447 en 2008, y más tarde 494 en 2009, en el que se refiere a un nuevo “paradigma educativo basado en competencias”.¹⁹ Además, en este acuerdo sobresale el hecho de que el concepto de competencia sólo aparece vinculado a las ideas chomskianas en dos ocasiones, dando claridad de la pérdida de interés respecto de esta carga semántica. Al mismo tiempo, se observa un mayor acercamiento a la carga semántica vinculada a ámbitos laborales o de competición.

En 2001, se publicó el Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006, que afirmaba que la educación es el eje “fundamental del desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, económico y político de la nación” (SEP, 2001).²⁰ Este planteamiento se encuentra desde principios de los noventa y muestra la permanencia de algunos planteamientos políticos contruidos desde discursos “novedosos”, cuando en realidad son el refrendo de ideas previas y de la necesidad permanente de mejora.²¹

Si bien la participación de organismos internacionales es notable en los textos oficiales anteriores, es en el PNDE del 2001 en el

¹⁸ SEP, “Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria”, *Diario Oficial de la Federación*, 16 de noviembre de 2001.

¹⁹ SEP, “Acuerdo número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria (Continúa en la Cuarta Sección)”, *Diario Oficial de la Federación*, 7 de septiembre de 2009.

²⁰ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (México: SEP, 2001).

²¹ Para más información, véase Barnett, *Los límites de las competencias...*, y G. Bustamante, *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización* (Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Alejandría, 2003).

que se retoman explícitamente. Así como la década anterior está imbuida por la participación y el desarrollo de tecnología educativa y ésta, a su vez, como justificación de los nuevos paradigmas educativos globales, para este documento la intención es notablemente mayor, al menos discursivamente: “Los cambios [que] abarcan no sólo el ámbito de las capacidades cognitivas, sino que afectan todos los campos de la vida intelectual, cultural y social, dando expresión concreta a los múltiples tipos de inteligencia humana y, en conjunto, están dando origen a una nueva sociedad caracterizada por el predominio de la información y el conocimiento”.²²

La educación básica se construía discursivamente como aquella en la que se desarrollan las competencias básicas “para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán la vida”.²³ Mientras que la EMS y superior se describía como el momento en el que los educandos desarrollarían habilidades y conocimientos para desenvolverse efectivamente en ambientes laborales altamente calificados.

CAMBIO DE GOBIERNO

En 2000, la alternancia política (la salida del PRI y la entrada del PAN) causó grandes expectativas sobre cómo cambiaría la política mexicana, pues era la primera vez en 71 años que el PRI no formaría parte del Poder Ejecutivo a nivel federal. En esta misma línea, los lenguajes políticos estaban imbuidos por un halo de esperanza y fe sobre los “grandes cambios” que se avecinaban, pues la añeja mano del nepotismo había llegado a su fin. Los planteamientos educativos no fueron la excepción a esta sensación, las evidencias apuntan a que, más que lograr “grandes cambios” en la educación, el sexenio de Fox se encargó en consolidar algunas tareas

²² SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006...*, 33.

²³ *Ibid.*, 106.

pendientes plasmadas en el ANMEB.²⁴ Por ejemplo, la necesidad de vincular todos los tipos educativos con el propósito de lograr una coherencia educativa que propiciara trayectorias escolares mantenidas desde la educación preescolar hasta la educación superior. Parte de esta tarea se consolidó con la Reforma a la Educación Secundaria (RES) en 2006, pero justificada desde los planteamientos del PNDE 2001-2006.

Si bien esta reforma fue presentada oficialmente en 2006, con el acuerdo secretarial 384, el primer material de trabajo en que se sustenta data de 2002 y lleva por título *Documento base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*, lo que evidencia que más que una reforma radical fue un cambio planeado y progresivo que tuvo distintas etapas de desarrollo y que estaba en concordancia con otras modificaciones curriculares como la reforma del preescolar en 2004.

Siendo consistente con los usos del concepto que nos interesa, el documento base de la RES no prioriza en ningún momento el uso de las competencias, aunque sobresalen algunos usos que no aparecen en el lenguaje oficial hasta este momento. Entre las asignaciones semánticas más sobresalientes están las competencias lectoras que están coordinadas con los usos chomskianos antes mencionados; competencias comunes que se vinculan con la diversidad y el reconocimiento de las diferencias; competencias transversales (no son especificadas pero forman parte del lenguaje internacional y pueden encontrarse en documentos de la Unesco, la OCDE y la CEPAL); competencias profesionales ligadas exclusiva-

²⁴ La educación secundaria forma parte de la educación básica desde 1993. La RES pretendió vincular los niveles y tipos educativos de toda la educación básica con la media superior. Los razonamientos redundaban en afirmar que la educación secundaria era el medio idóneo para lograr una consistencia temática que permitiera la complejización de los contenidos, en la medida que se fuera “ascendiendo” en la educación formal. La educación secundaria fue definida en la RIEB como un nivel “igualador” que debía garantizar “[...] la adquisición de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes propuestos por el currículo común (presente en toda la educación básica)”. SEP, *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria* (México: SEP, 2002), 4.

mente al ejercicio de la profesión docente y, por último, competencias básicas, éstas últimas expresando la idea de que los educandos pueden (y de hecho deberían) aprender a lo largo de toda la vida (aunque no sea a través de medios formales).

DE LA ESPECULACIÓN A LA AFIRMACIÓN

A lo largo de este breve trayecto histórico, se ha evidenciado que el de competencia es un concepto flexible que se “materializa” en los planteamientos educativos oficiales (aparentemente de forma azarosa y hasta despreocupada) de la consistencia formal. Los dos orígenes registrados ocasionan que no se tome en consideración que hablar de competencias (en general) implicaría referirse a lógicas de razonamiento que no son necesariamente compatibles entre sí. Las competencias del lenguaje, que se construyen desde las teorías chomskianas, no se corresponden con las competencias laborales, fundadas desde lenguajes y discursos económicos y desarrollistas. Lo que ocurre es que el concepto se utiliza de ambas maneras sin diferenciarlas. Esto es, que en la dimensión pragmática del concepto se implica la utilización de varias asignaciones que no son equivalentes.

La investigación ha arrojado que, si bien lo que llamamos aquí “entrecruzamiento de lógicas” no es un momento específico, sino que se da como un proceso paulatino de sincretismo teórico, es rastreable en documentos clave. Uno de éstos es el Acuerdo 304, pues es allí donde se condensan los cambios educativos anteriores. Otro es el Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND), pues es éste, junto con el Programa Sectorial Educativo (Prosedu), los que establecen formalmente que la educación mexicana buscará aplicar una Educación Basada en Competencias (EBC). La pregunta a partir de este momento es ¿qué entiende México como competencias?, ¿desde qué origen será retomado?, ¿desde su origen lingüístico o desde su origen económico?

El primer problema es que ambos documentos utilizan conceptos distintos de competencia pues para el PDN expresa una visión regulada por la globalización, así como “por la competencia que dominan todas las esferas de actividad económica. Dejando claro que el énfasis en los objetivos se traslada de los aspectos políticos y sociales a los económicos”.²⁵ Por su parte, el Prosedu 2007 retoma el concepto de la siguiente manera:

[La educación básica busca] consolidar programas de investigación e innovación para el desarrollo y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, que faciliten el aprendizaje y dominio de alumnos y maestros de competencias de lecto-escritura, razonamiento lógico-matemático y de los principios básicos de las ciencias exactas, naturales y sociales, en la vida diaria.²⁶

[La educación superior busca] 1) Propiciar la utilización de espacios virtuales que acerquen a los docentes y estudiantes a esas tecnologías y les permitan desarrollar competencias avanzadas para su uso. 2) Promover el desarrollo de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.²⁷

Las distintas formas en las que se utiliza el concepto son posibles gracias a la ausencia de una definición formal del mismo. Si bien ha quedado claro que el concepto se utiliza de diferentes maneras, dependiendo del contexto de predicación (condición eminentemente lingüística), así como de las circunstancias (sociales, políticas y económicas), es hasta el 2008 que se puede encontrar una definición que ayude a entender a qué se refiere el discurso educativo mexicano cuando lo utiliza. En el acuerdo secretarial 447, “[las competencias son] las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir

²⁵ Cámara de Diputados, *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Escenarios, Programas e Indicadores* (México: Centro de Estudios de Finanzas Públicas, 2007), 17.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

el docente de la EMS [educación media superior], y consecuentemente definen su perfil”.²⁸

Todas estas variaciones del concepto que se extraen directamente del PND 2007-2012 y del Prosedu no fueron obstáculo para que se llevara a cabo la reforma más importante a la educación en el siglo XXI, y que ésta agregara nuevas cargas semánticas al de por sí ya confuso concepto. Con el nombre de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se adopta (oficialmente) en México el modelo EBC, definiendo las competencias como “aquello que les permite [a los educandos] convertirse en ciudadanos con posibilidad de participar de forma efectiva y consciente en múltiples escenarios que involucran las prácticas del lenguaje.”²⁹ La categoría “entrecruzamiento de lógicas” ayuda a entender que estas nuevas cargas conceptuales no aparecen por arte de magia, sino que es una simbiosis entre las funciones lingüísticas y su justificación económica.

Las competencias ya no pueden ser pensadas desde sus orígenes, sino que éstas consolidaron lenguajes que se separan tanto de su seno chomskiano, como de su seno eminentemente económico. En 2009, las competencias ya son en sí mismas un paradigma de comportamiento educativo que se justifica con el presupuesto de que, por el crecimiento y desarrollo tecnológicos y el crecimiento exponencial de los conocimientos, es necesario que la educación se enfoque en desarrollar metahabilidades que le permitan al educando sortear las exigencias del mundo globalizado. Estas competencias consisten en la operativización de conocimientos en problemáticas reales de la vida, sin que sean en sí mismas conocimientos.

²⁸ SEP, “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada”, *Diario Oficial de la Federación*, 28 de octubre de 2008.

²⁹ SEP, *Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba* (México: SEP, 2008), 9.

A lo anterior, se debe aclarar que las competencias son utilizadas en el lenguaje educativo mexicano de tres maneras distintas: 1) las competencias que se desarrollan en la educación básica; 2) las competencias para la educación media superior que buscan activamente la inserción a puestos de trabajo y 3) las competencias profesionales que son parte de los conocimientos y habilidades que un docente debería poseer en su labor cotidiana. Se debe insistir que estos usos son reconstruidos e inferidos de los documentos oficiales, pues no hay definiciones explícitas en la mayoría de éstos.

La RIEB, entonces, más que aclarar y depurar el concepto, añade nuevos usos que no se corresponden entre sí. Esto significa que las competencias para la educación básica, para la educación media y para el ejercicio profesional no están vinculadas y se utilizan como si fuesen conceptos sustituibles. Por ejemplo, en la descripción de competencias por asignatura, la RIEB añade competencias específicas sin ninguna clase de hilo común. Para el caso de ciencias naturales las competencias necesarias son

- Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.
- Toma de decisiones favorables al ambiente y la salud orientadas a la cultura de la prevención.
- Comprensión de los alcances y las limitaciones de la ciencia y la tecnología en diversos contextos.³⁰

Mostrando una especificidad que no se corresponde con ninguna de las dos cargas semánticas ya tradicionales para el momento. Las competencias, como concepto general, son definidas como *el desarrollo integral de las habilidades, actitudes y conocimiento*.³¹

³⁰ SEP, *Reforma Integral de la Educación Básica* (México: SEP/SEB, 2009), 13.

³¹ SEP, *Reforma Integral...* Como consecuencia de la RIEB, en 2009 se pone en marcha una etapa de prueba del modelo aplicado a 5000 primarias a lo largo de todo el País. En el documento que explica esta etapa de prueba, se puede encontrar un apartado histórico que explica cómo es que se llegó a la nueva reforma. En este documento se puede encontrar

El acuerdo secretarial 592, publicado en 2011, tiene la finalidad de brindar una conclusión al largo proceso de la RIEB que comenzó en 2009. Este acuerdo sugiere que la reforma a los planes de estudio desde preescolar en 2004 hasta los de primaria en 2009 estuvieron coordinados con los nuevos planteamientos que se definieron en el PND 2007-2012 y en el Prosedu 2007 y, por lo tanto, todas formaban parte de la EBC. Esta afirmación es falsa, pues, aunque el PNDE 2001-2006 utiliza el concepto en los planteamientos didácticos-pedagógicos, de ello no se sigue que las reformas de preescolar (2004) y secundaria (2006) tengan un diseño curricular basado en competencias. En todo caso, esta afirmación sólo es válida para la reforma de primaria (formulada en 2009, pero aplicada hasta 2011).

LA EDUCACIÓN ENTRE 2012 Y 2018: NUEVOS PLANTEAMIENTOS, VIEJAS PROPUESTAS

La reforma educativa iniciada con la entrada de Enrique Peña Nieto a la presidencia se convierte en un punto de disputa en materia política y económica. Parte de este debate se argumentaba desde la protesta de que la “supuesta reforma educativa no era más que una reforma laboral y administrativa”, que llegaba para restar poder a los sindicatos de profesores (principalmente al SNTE y la CNTE) y a ofrecer la educación nacional al sector privado, pues la reforma educativa contenía un vuelco neoliberal. Aquí no se puede responder si dichos reclamos eran válidos o no, en lo que sí ayudaría es a saber si de hecho la reforma educativa era nueva o,

trar una definición más depurada del concepto de competencia que no aparece en los documentos base oficiales: “Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas”. SEP, *Educación Básica...*, 36. *Cursivas en el original.*

si más bien, era una réplica de planteamientos anteriores maqui-llados con lenguajes más actuales.

La reforma comenzó esgrimiendo proposiciones incisivas como que era “la mayor y más profunda reforma educativa”, o que ésta venía a resolver los problemas relacionados con la calidad educativa. Pese a este lenguaje grandilocuente y reformador, la reforma del 2012 retomó temas centrales (pero añejos), como la necesidad de una evaluación acorde al siglo XXI (planteamiento que México retomó para los discursos educativos desde 1995) y se enfocó en evaluar una serie de modificaciones contractuales relacionadas con el magisterio.³² Pese a lo que podría suponerse, esta reforma no puso énfasis en la educación por competencias, sino que se encargó de definir aspectos evaluables tanto para la educación, como para los docentes, agregando un apartado especial al artículo 3° de la Constitución.³³

Para este periodo educativo, el concepto aparece en dos grandes bloques: 1) las competencias para la vida y 2) las competencias profesionales. Pero ambas son diferenciadas de las competencias necesarias para la EMS, pues éstas; “se requieren para el avance democrático, social y económico del país. Son fundamentalmente para construir una nación más próspera y socialmente incluyente, así como para lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento”.³⁴ Dando claridad de que el origen predilecto para este periodo está muy vinculado al modelo NCVQ, aunque para este momento las competencias ya hayan construido un lenguaje educativo distinto al de los años ochenta.

³² P. Flores-Crespo, “¿Por qué las políticas educativas fallan? Diagnóstico y propuestas”, *Educación: Agenda Ciudadana de Ciencias, Tecnología e Innovación* (México: FCCYT/AMC/UNAM/Conacyt, 2018).

³³ La reforma del artículo 3ro consistía en agregar apuntes sobre las responsabilidades estatales para garantizar la gratuidad de la educación obligatoria y la necesidad de que la educación, a la par de ser gratuita y laica, fuera de calidad. En <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm>.

³⁴ SEP, *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (México: SEP, 2013), 27.

Uno de los grandes logros de la reforma educativa del 2012 fue reducir el concepto de competencia al diseño curricular y desechar cargas semánticas que se contradecían entre sí. Algunos de sus usos ya no son retomados para este proceso educativo, pero esto no significa que el concepto se utilice con especificidad. Respecto de este tema, el INEE publicó un análisis crítico que afirmaba que, si bien el concepto es utilizado con mucho más cuidado que en documentos anteriores (algunos de ellos retomados en este artículo) éste no puede desprenderse de las inconsistencias argumentativas que parece implicar. Por ejemplo: “Llama la atención que, cuando se habla de las cuatro competencias clave de carácter general, sólo tres de ellas (aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a ser) se refieran a la EB, y la de “aprender a hacer” se circunscriba a la EMS (pensada en términos de competencias técnicas y profesionales específicas)”.³⁵

Es relevante que la competencia “aprender a hacer” se circunscriba a la EMS, pues dicha competencia es la que refiere a la aplicabilidad del conocimiento en las actividades productivas y al desarrollo económico y social del educando. Atribuir esta clase de competencias a la educación básica es perfilar una necesidad de egreso y empleabilidad de los educandos del nivel, lo que implica que la EBC se enfoca (sobre cualquier otro tópico como la equidad y el reconocimiento a la diversidad) en la inserción laboral y el crecimiento económico, pese a que esto signifique cesar la posibilidad de acceso a la educación media y superior a los sectores sociales más desprotegidos y marginados. Éste es un punto débil en la estructura pedagógica y didáctica que atentaría contra el derecho a la educación como actividad integral de desarrollo humano. Este problema fue anticipado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), pues en 1996 advertía que la educa-

³⁵ INEE, *Los fines de la educación en el siglo XXI, el modelo educativo 2016 y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Comentarios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (México: INEE, 2016), 13.

ción básica, aunque a posteriori tendrá repercusiones en el ámbito laboral, no debía estar planteada desde la capacitación laboral:

Si bien es cierto que la educación básica servirá al trabajo, debe tenerse cuidado en no buscar incorporar sistemas de capacitación en este nivel. Hay que insistir en que son las competencias básicas de este nivel las que aportan al individuo beneficios a futuro en su desempeño laboral y la capacidad para formarse en el trabajo o en estudios post-básicos (por ejemplo, saber expresarse y comprender un escrito es de suma importancia para cualquier empleo, trabajo por cuenta propia o capacitación futura).³⁶

LA PARTICIPACIÓN DE AGENTES INTERNACIONALES

Este breve análisis no estaría completo si no se considerara la dimensión internacional de las competencias, pues, como se afirmó al principio, aquéllas son conceptos transferidos a la educación mexicana por la incuestionable relación de México con un panorama global en constante transformación. Así como se ha reconocido que las competencias tienen dos orígenes, también se identifican documentos claves que permiten dimensionar cómo fue que el concepto de competencia adquirió relevancia para la educación.

Uno de los documentos más importantes es el proyecto “Definición y selección de competencias; Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE; Análisis de base teórica y conceptual” (Deseco). Este documento afirma explícitamente que el concepto de competencia no tiene una definición formal, por lo que todos sus usos, asignaciones y apariciones son válidas en la medida que éstas responden a adaptaciones contextuales. Es decir, todas las

³⁶ Comie, “Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo Consejo Mexicano de Investigación Educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1, núm. 1 (enero-junio de 1996): 9.

cargas semánticas que puedan ser encontradas en los lenguajes educativos son válidas en tanto que son adaptaciones (formales o informales) de planteamientos educativos concretos, por lo que, si alguno de éstos se contraponen entre sí, no es motivo suficiente para desacreditar la funcionalidad del concepto:

A pesar de que estudios en varios países de la OCDE³⁷ han formado conceptos sobre un conjunto de destrezas necesarias para trabajar, no existe un acuerdo general de las competencias necesarias para la vida, que sea reconocido por la mayoría de los países, mucho menos a nivel internacional. Por ello, a pesar de que existe un amplio consenso de que existen importantes resultados del aprendizaje que no corresponden directamente a áreas curriculares, dicho consenso no se extiende a cuáles son estos resultados.³⁸

Este mismo proyecto es retomado en 2006, pretendiendo categorizar las nuevas cargas semánticas, así como los nuevos usos que se desprendieron de la adaptabilidad internacional. Para fines prácticos, se resumen en tres grupos: 1) uso de herramientas interactivas (lenguaje, tecnología); 2) interacción con grupos heterogéneos y 3) la actuación autónoma. Éstas no son competencias en sí mismas, sino que funcionan como guías para “que cada individuo piense, actúe reflexivamente y defina sus propias competencias claves en función de su contexto y necesidades”. El contexto de actuación para dicho comportamiento se mantiene: el mundo “nuevo”, más globalizado, tecnológico e interdependiente, exige que las personas se movilicen de forma efectiva en contextos específicos y, por tanto, operativicen sus conocimientos en prácticas concretas.

Se debe remarcar que el proyecto Deseco surge para brindar “un marco conceptual firme para servir como fuente de informa-

³⁷ México forma parte de la OCDE desde 1994.

³⁸ OCDE, *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE* (Berna: OFE/Neuchatel, 1999), 10.

ción para la identificación de las competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales”,³⁹ ocasionando que la variabilidad semántica sea reconocida como una condición necesaria en la definición del concepto de competencia que Perrenoud afirmará como un hecho.

CONCLUSIONES

Por si no hubiera quedado claro a lo largo de estas páginas, la historia conceptual es útil para este análisis, en la medida que permite posicionarse sobre un concepto que afecta el comportamiento de un lenguaje concreto en una época determinada. Así, el de competencia se define, desde la historia conceptual, como un concepto fundamental que construye paulatinamente campos semánticos en el lenguaje educativo. Esto es, a la luz de esta metodología, el discurso educativo no es comprensible si no es a través del concepto de competencia, pues éste aparece en los documentos oficiales y va adquiriendo importancia de forma exponencial consolidándose, más tarde, como un paradigma educativo tanto a nivel nacional como global.

El análisis sincrónico y diacrónico, en conjunción con las categorías de lógicas de razonamiento y entrecruzamiento de lógicas, nutre la investigación, pues permite acercarse a una posible manera en la que el concepto se consolidó en el lenguaje educativo mexicano. El trayecto sincrónico que permitió comprender que hay dos orígenes separados del concepto que expresa, a su vez, dos lógicas de razonamiento no vinculadas: la lógica que define las competencias como una capacidad humana de ejercitar el lenguaje en el correcto funcionamiento y transmisión de mensaje y la lógica de razonamiento que entiende las competencias como una forma en la que los seres humanos se adaptan y desempeñan en

³⁹ OCDE, *La definición y selección de competencias clave* (Berná: OCDE/USAID, 2006), 4.

ámbitos laborales concretos, altamente especializados y, debido al crecimiento desmedido de la tecnología, con necesidades de cambios radicales y constantes. Ambas estructuras de pensamiento se interrelacionan (tal vez de forma circunstancial) en los lenguajes educativos, pues es en éstos donde ambas lógicas, o cargas semánticas, se utilizan de forma indiferenciada y sin una definición formal.

El entrecruzamiento de lógicas que ocurre en el concepto de competencia se explica (desde un análisis diacrónico del concepto) por los planteamientos de organismos internacionales y su posterior adaptación a los contextos de predicación concretos; es decir, si bien la teoría de las competencias existe, esto no garantiza que el concepto de competencia se adapte coordinadamente entre la teoría y sus usos materiales en discursos educativos (por ejemplo, la educación mexicana). Ahora bien, no se puede marcar un momento específico en el que ocurre esta simbiosis conceptual, pero los textos del proyecto Deseco (aunque no sólo éstos) demuestran que las variaciones semánticas y la carencia de una definición explícita no es un problema, sino una cualidad necesaria para la correcta operativización de la educación basada en competencias.

Las cuestiones que surgen gracias a este trayecto histórico son ¿qué consecuencias puede tener pensar y trabajar desde una educación basada en el desarrollo económico?, ¿por qué, si el concepto se muestra teóricamente tan problemático, se insiste en su uso?, ¿hay intenciones implícitas en hablar en educación por competencias? Cada uno de estos planteamientos implica una investigación exhaustiva y se muestran como vetas analíticas por explorar.

FUENTES

Barnett, R. *Los límites de las competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. México: Gedisa, 2015.

- Bodeker, H. E. "Sobre el perfil metodológico de la historia conceptual. Temas, problemas, perspectivas". *Historia y Grafía*, núm. 32 (2009): 131-168.
- Bustamante, G. *El concepto de competencia*, vol. III, *Un caso de recontextualización*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía/Alejandro, 2003.
- Cámara de Diputados. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Escenarios, Programas e Indicadores*. México: Centro de Estudios de Finanzas Públicas (CEFP), 2007.
- Chomsky, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Trad. de Carlos Peregrín Otero. Madrid: Aguilar, 1976.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). "Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo Consejo Mexicano de Investigación Educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1, núm. 1 (enero-junio de 1996): 181-245.
- Flores-Crespo, P. "¿Por qué las políticas educativas fallan? Diagnóstico y propuestas". *Educación: Agenda Ciudadana de Ciencias, Tecnología e Innovación*. México: FCCyT/AMC/UNAM/Conacyt, 2018, 1-18.
- Granja, J. "Análisis conceptual del discurso. Lineamientos generales de una perspectiva emergente", en J. Granja (coord.), *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés, 2005, 229-251.
- Granja, J. "Contar y clasificar la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930". *RMIE* 14, núm. 40 (2009): 217-254.
- Hargraves, G. "The Review of Vocational Qualifications, 1985 to 1986: An Analysis of Its Role in the Development of Competence-Based Vocational Qualifications in England and Wales". *British Journal of Educational Studies* 48, núm. 3 (2000): 285-308.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Los fines de la educación en el siglo XXI, el modelo educativo 2016 y la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. Comentarios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: INEE, 2016.

- Koselleck, R. *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trad. de Luis Fernández Torres. Madrid: Trotta, 2012.
- Koselleck, R. “Un texto fundamental de Reinhart Koselleck: la introducción al *Diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana*”. *Anthropos*, núm. 223 (2009).
- Latapí, Pablo. *La SEP por dentro*. México: FCE, 2004.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE*. Berna: OFE/Neuchatel, 1999.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). *La definición y selección de competencias clave*. Berna: OCDE/ USAID, 2006.
- Saussure, F. de. *Escritos sobre lingüística general*. Trad. de Clara Ubalina Lorda Mur. Barcelona: Gedisa, 2004.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). “Acuerdo número 181, por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria”. México: *Diario Oficial de la Federación*, 27 de agosto de 1993, 1-221.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). “Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria”. México: *Diario Oficial de la Federación*, 16 de noviembre de 2001.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada”. México: *Diario Oficial de la Federación*, 28 de octubre de 2008, 1-4.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). “Acuerdo número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria (Continúa en la Cuarta Sección)”. México: *Diario Oficial de la Federación*, 7 de Septiembre de 2009, 1-100.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México: SEP, 2002.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Educación Básica. Primaria. Plan de Estudios 2009. Etapa de prueba*. México: SEP, 2008.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Perfil de la educación en México*. México: SEP, 2000.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Plan y programas de estudio 1993-Educación Básica Primaria*. México: SEP, 1993.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: *Diario Oficial de la Federación*, 19 de febrero de 1996, 1-60.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP, 2001.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP, 2007.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP, 2013.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). *Reforma integral de la educación básica*. México: SEP/SEB, 2009.
- Trujillo-Segoviano, J. “El enfoque en competencias y la mejora de la educación”. *Ra Ximhai* 10, núm. 5 (julio-diciembre de 2014): 307-322.
- Weinert, F. E. *Concepts of Competence*. Múnich: Max Planck Institute for Psychological Research, 1999.

MASCULINIDAD Y NACIONALISMO: REFLEXIONES CONCEPTUALES

Iván Alberto Anduaga Martínez

El presente ensayo contiene una serie de reflexiones en torno a las categorías masculinidad y nacionalismo, a partir de la revisión conceptual en varios campos de conocimiento como la historiografía, la antropología o la filosofía política.

En la primera parte se reflexiona, de modo específico, sobre la categoría masculinidad, al mismo tiempo que se discute cuál ha sido su abordaje desde los estudios historiográficos¹ y el campo antropológico.² Posteriormente, aparece otra reflexión que centra su foco en torno a la nación y los nacionalismos. Para ello se recurre de nuevo a planteamientos desde la historiografía,³ que esta vez entran en diálogo con interpretaciones que se han realizado desde el campo de la filosofía política.⁴ Por último, la reflexión final

¹ X. Andreu-Miralles, “El género de las naciones. Un balance y cuatro propuestas”, *Ayer* 106, núm. 2 (2017): 21-46. X. Andreu-Miralles, “Nación y masculinidades: reflexiones desde la historia”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, núm. 43 (2021): 121-143.

² Matthew C. Gutmann, “Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad”, *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 8 (1998): 47-99.

³ Andreu-Miralles, “El género de las naciones...”.

⁴ Enrique Díaz Álvarez, *El traslado: narrativas contra la idiotéz y la barbarie* (México: Debate, 2015); Enrique Díaz Álvarez, *La palabra que aparece: el testimonio como acto de supervivencia* (México: Anagrama, 2022).

posiciona una síntesis interpretativa de las definiciones y abordajes realizados por los autores consultados y presenta una serie de consideraciones finales respecto de estas categorías y sus múltiples usos a lo largo del tiempo.

SOBRE MASCULINIDAD: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A UNA CATEGORÍA POLISÉMICA

Una de las primeras consideraciones que se presentan al momento de abordar cualquier categoría de análisis es pensar en el uso que se le ha dado desde diferentes campos de conocimiento. Esto es, existen categorías cuya naturaleza es polisémica y esa característica bien podría ser tomada en cuenta como punto de inflexión al momento de emplearlas. Dentro de estas categorías polisémicas, masculinidad resulta ser de esa forma no sólo por la naturaleza complicada y siempre en disputa que le caracteriza, sino también por su instrumentalización a lo largo del tiempo.

Al respecto, desde los estudios historiográficos Andreu-Miralles⁵ expresa que “La historia se configuró en el siglo XIX como un espacio masculino, tanto profesionalmente como en cuanto al relato del que supuestamente debía ocuparse: una historia política de las naciones cuyos actores principales eran los hombres partícipes de sus esferas públicas”. El posicionamiento de este autor invita a reflexionar no sólo en cómo se ha instrumentalizado la categoría masculinidad para configurar, por ejemplo, idearios sobre ciertas naciones y sus respectivos nacionalismos, sino que también es claro cuando nos dice que la masculinidad no posee un anclaje fundacional, intrínseco o siquiera biológico, y que lo mejor sería avanzar “hacia una historia de la masculinidad sin hombres; es decir, sin asumir que, en última instancia, el significado o la propia existen-

⁵ Andreu-Miralles, “El género de las naciones...”, 22.

cia de esta categoría procede de la relación que mantiene con unos determinados cuerpos sexuados”.⁶

A partir de la lectura crítica de los trabajos de R. Connell o George L. Mosse, Andreu-Miralles expresa que si bien ambos autores señalan que la masculinidad del mundo contemporáneo guarda una relación muy cercana con el nacionalismo —sustentado en un montón de evidencia histórica y empírica que da cuenta de esta relación— lo cierto es que no se debe dejar de lado el carácter inestable, cambiante y heterogéneo de la propia categoría. Por tanto, es que propone entender masculinidad como un proyecto o relato en permanente disputa, y con diferentes calados históricos. En consecuencia, el abordaje de esta categoría desde la perspectiva historiográfica nos invita a reflexionar sobre que “Más que el equilibrio, parece ser la “crisis” el estado natural de unas subjetividades masculinas que necesitan estar continuamente afirmándose. Asimismo, la norma es la multiplicidad de masculinidades en cualquier lugar y momento histórico”.⁷ Como se aprecia, a lo que el autor apunta es a comprender que, al momento de hablar de masculinidad, debe considerarse que esta categoría tiene un valor intrínseco que apela a contextos situados cuyas características, por extensión, son su inestabilidad, adaptabilidad y heterogeneidad.

Una vez expuestas estas primeras consideraciones respecto a la masculinidad desde los estudios historiográficos, me parece apropiado introducir ahora algunos planteamientos que se han hecho desde el campo de la antropología. Respecto del abordaje antropológico de la masculinidad, los aportes de Matthew Gutmann⁸ resultan muy enriquecedores, ya que propone la existencia de al menos cuatro formas distintas que son empleadas para definir y usar esta categoría, pero también otras nociones relativas a la identidad masculina, la hombría, la virilidad y los roles masculinos que,

⁶ *Ibid.*

⁷ Andreu-Miralles, “Nación y masculinidades...”, 124.

⁸ Gutmann, “Traficando con hombres...”.

según el propio autor, dan cuenta de la falta de rigor teórico al emplearle. Enunciadas de manera sucinta, esas cuatro formas son 1) Referente a lo que hacen y piensan los hombres; 2) Que refiere a lo que hacen y piensan para ser hombres; 3) En referencia a lo que piensan o hacen algunos hombres considerados como modelo de la masculinidad y 4) Referente a que la masculinidad se encuentra inmersa al interior de las relaciones femeninas-masculinas; esto es, al interior del género.⁹

Siguiendo a Gutmann, la primera y segunda forma de abordaje de este concepto parecen ajenas a circunstancias, empíricamente comprobables, en que las mujeres también desarrollan discursos y prácticas consideradas como masculinas. Además, la tercera forma de las descritas por el autor enmarca una especie de normatividad que pareciera no tomar en cuenta que una amplia mayoría de los hombres ni siquiera están próximos a los ideales o modelos de la masculinidad. Explica también que las primeras tres formas llegan a confundir género con sexo, por lo que se hace patente esa falta de rigor al hacer uso de esta categoría. Sin embargo, es la cuarta la que aparece como la más valiosa, precisamente porque plantea un modelo relacional que facilita un conocimiento de mayor profundidad sobre la masculinidad. En ese sentido, poner el foco de atención en las relaciones que se generan a partir de los procesos de identificación masculina, facilitaría entender la natu-

⁹ Para este autor la categoría género se enuncia como una estructura que condiciona la forma de aparecer en el mundo a partir de las diferencias con otras identidades producidas desde la misma estructura. En ese sentido, Gutmann propone responder qué significa el ser hombre desde un abordaje etnográfico en la colonia Santo Domingo de la Ciudad de México, y para ello busca completar la tarea de entender, a mayor profundidad, esta identidad de género en relación con los cambios en las prácticas y creencias culturales que ocurrieron en ese espacio urbano de la Ciudad de México durante la década de los noventa. En concordancia con Martha Lamas (*El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: UNAM, 1996), cuya definición de género se puede entender como la construcción cultural de las diferencias sexuales entre mujeres y hombres, a lo que apunta Gutmann es al análisis de la manera en que la diferencia y la similitud culturales se constituyen por diversos actores sociales que acotan, expanden y moldean los diferentes significados de la identidad de género.

raleza de su relación con, por ejemplo, el nacionalismo. Al menos desde la perspectiva antropológica.

Indiscutiblemente, estas primeras consideraciones de cómo se ha abordado la categoría masculinidad desde las perspectivas historiográfica y antropológica, permiten comprenderle no como una categoría que apela a la norma de comportamiento de los hombres o como el principio de identificación entre los varones; sino como una categoría que enuncia las relaciones sociales generadas a partir de los procesos de identificación con lo masculino, lo femenino u otras identidades de género. Al mismo tiempo que manifiesta la necesidad de considerar otras categorías que, necesariamente, interceptan a la propia masculinidad en cada contexto situado espacial e históricamente (tales como clase, raza, género, entre otras más).

SOBRE NACIONALISMO: REFLEXIÓN DESDE LA HISTORIA Y LA FILOSOFÍA POLÍTICA

En cuanto a nacionalismo lo que se busca es entender cómo se ha utilizado, a partir de las reflexiones producidas desde los campos historiográfico y de la filosofía política, para identificar qué tipo de relaciones sociales se producen con base en esta categoría.

Desde el campo de la historiografía, Andreu-Miralles reconoce que la inclusión de la perspectiva de género en los estudios sobre nación y nacionalismo ha sido de suma importancia para entender su proceso de configuración. Esto lo expresa al enunciar que “El análisis de la dimensión de género del discurso nacionalista ha permitido a estos especialistas entender su potencia y efectividad; cómo se fraguaron nociones de ciudadanía a la vez incluyentes y excluyentes, o de qué modo los sujetos declinan sus múltiples identidades en función de cada contexto concreto”.¹⁰ Siguiendo

¹⁰ Andreu-Miralles, “El género de las naciones...”, 22.

al autor, la reflexión apunta a considerar cómo la perspectiva de género ha permitido evidenciar que el nacionalismo es uno de los puntos de apalancamiento de las relaciones de poder entre las mujeres y los hombres; en especial durante la época contemporánea.

Para Andreu-Miralles la incorporación de la perspectiva de género a los estudios sobre nación y nacionalismos no sólo permite entender su propia configuración a través de las relaciones sociales generadas desde los procesos de identificación como mujeres u hombres, si no que, además, explora nuevos sentidos que ayudan a refrescar las reflexiones en torno a estas categorías. Así pues, nos dice que es posible comprender la fuerza que pueden alcanzar las identificaciones nacionales y al mismo tiempo inicia un proceso de ampliación de los esquemas teóricos en referencia al estudio de los procesos originados por el nacionalismo.

Otra de las consideraciones más importantes que enuncia este autor, es aquella que apela a entender “cómo el nacionalismo ordena, regula y gobierna la diferencia”,¹¹ ya que tal como lo han expuesto otras autoras como Anne McClintock,¹² los discursos nacionalistas son siempre discursos de poder que se constituyen sobre una base cuyo punto de partida es la diferenciación de género. Al llegar a este punto, una última consideración sobre la importancia de incluir la perspectiva de género al momento de abordar al nacionalismo es aquella que nos propone “descentrar la nación y nos ayuda a explicar la acción de los sujetos históricos”.¹³

Sobre esta última idea conviene agregar que, en concordancia con este autor, es posible expresar que todo nacionalismo se manifiesta en diferentes identidades narrativas que, a su vez, interactúan con otras identidades ante las que se posicionan, actúan y configuran sus propias experiencias sobre lo nacional. Tal como lo describe el propio Andreu-Miralles:

¹¹ *Ibid.*, 42.

¹² Anne McClintock, *Imperial Leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest* (Nueva York: Routledge, 1995).

¹³ Andreu-Miralles, “El género de las naciones...”, 44.

Un individuo puede pensarse y actuar en un momento dado como español, pero también como obrero, hombre, católico y andaluz. La variable de género (junto con otras) nos permite reconstruir cualitativamente dichas experiencias nacionales. A su vez, nos recuerda el carácter no esencial de las identidades, también de las nacionales. Además de construidas, fluidas, fragmentarias e inestables, éstas se articulan en cada momento en la interacción entre discurso y acción. Más que ser, las identidades ocurren.¹⁴

En síntesis, tal como sucede con masculinidad, a lo que Andreu-Miralles nos invita a reflexionar sobre la categoría nacionalismo, es a entender que (más que hablar y establecer una serie de parámetros estándar o incluso más allá de identificar cómo se instrumentaliza) ésta es una categoría que debe emplearse tomando en cuenta los elementos y características que la configuran, al mismo tiempo que se debe poner atención al tipo de relaciones sociales que se desarrollan a partir de ésta. Es decir, debemos pensar de forma situada cuáles son los sentidos, significados e implicaciones al momento de hacer uso o hablar tanto de nacionalismo como de masculinidad, pues ambas categorías tienden a ser polémicas y es mejor situar su significado a cada contexto en que se analicen o utilicen.

En otro orden de ideas, desde el campo de la filosofía política, Díaz Álvarez¹⁵ aborda la categoría nacionalismo —no sin cierta afinidad con los planteamientos hasta ahora discutidos—, a partir de reflexionar sobre las relaciones que se despliegan desde esta categoría con “los otros”, y los testimonios que se desprenden de esas relaciones:

Somos animales hermenéuticos. Es parte importante de nuestra condición el tratar de traducir lo nuevo o lo extraño, a partir de nuestro

¹⁴ *Ibid.*, 45.

¹⁵ Díaz, *El traslado...*

propio contexto o marco simbólico. Es humanamente inevitable leer y clasificar al otro, espiar al vecino. Es la forma que tenemos de templar la inquietud e incertidumbre que nos provoca aquello que nos resulta raro o desconocido. En ese sentido, si hay un común denominador en todas las fronteras que los hombres han edificado e interpuesto entre sí es, justamente, la pulsión por identificar aquello de lo que pretenden separarse. Ya se sabe, es más fácil definirse por lo que uno no es. Delinear al otro es parte fundamental del proceso en que los hombres construyen su identidad personal y colectiva. El odio al otro es el cimiento de los nacionalismos.¹⁶

En completo acuerdo con este autor, lo que se antoja aquí es descubrir cuáles son las paradojas que se presentan al momento de reflexionar sobre el nacionalismo y su imperante necesidad de diferenciarse de las otredades para configurarse a sí misma. Esto me lleva a pensar que, sin tener la experiencia de entrar en contacto con la alteridad, el nacionalismo —como la masculinidad— no sería una necesidad y mucho menos un problema histórico. Considero, además, que otra de las paradojas más visibles en la reflexión sobre el uso de las categorías principales de este ensayo (masculinidad y nacionalismo), se halla el hecho de que, al inicio del proceso de identificación de uno mismo, necesariamente debe estar alguien más presente. Es decir, sin esa otredad y sus discursos, no tendría sentido alguno nombrar ciertos tipos de masculinidad y, por extensión, cierto tipo de nación o nacionalismo. En palabras de Díaz Álvarez, “en cuestiones relacionadas con la identidad nacional toda distinción implica, por definición, la búsqueda de un resguardo. Siempre habrá algún detalle que justifique el poner a cada uno en su lugar”.¹⁷

Es precisamente ese proceso de identificación el que pone en evidencia que, si la masculinidad o el nacionalismo, van de una

¹⁶ *Ibid.*, 42.

¹⁷ Díaz, *El traslado...*, 43.

época a otra llevando consigo nociones estáticas y monolíticas de cultura, se corre el riesgo de concebirlas como aquellas esencias que nos acercan a ser idénticos a lo que debemos ser. Esto es, por descarte, una irrealidad puesto que bien podríamos asumirnos, tal como con la masculinidad y el nacionalismo, que somos una construcción polisémica o polivalente. No se equivoca Díaz Álvarez¹⁸ cuando explica que “el relato de choque de civilizaciones comete el error de ignorar o despreciar la polivalencia identitaria de las personas. La consecuencia de esto es pensar que el todo (el grupo, la nación o la civilización) determina el comportamiento del individuo”.

CONSIDERACIONES FINALES: LA RELACIÓN ENTRE MASCULINIDAD Y NACIONALISMO

Si bien las reflexiones hasta ahora presentadas se encaminaron a pensar cuáles son las definiciones y el uso que se le ha dado a las categorías masculinidad y nacionalismo, me gustaría cerrar este ensayo enunciando al menos tres consideraciones finales que funcionen, al mismo tiempo, como síntesis interpretativas de lo ya discutido.

Sobre las diferencias en el abordaje de la categoría masculinidad —desde los campos historiográfico y antropológico— me parece importante considerar que, si bien mutuamente han presentado críticas por cómo se emplea esta categoría desde el planteamiento relacional (antropología) o el relato que se construye en oposición a otras identidades situadas (historiografía); lo cierto es que ambas coinciden al tomar en cuenta que, más que pensar en el que se define, el foco de atención debería centrarse en cómo se define. Es decir, tanto la historiografía como la antropología coinciden en que, al momento de hacer uso de la categoría masculini-

¹⁸ *Ibid.*, 67.

dad, necesariamente se debe plantear que ésta adquiere sentido y significado de múltiples fuentes y contextos situados. La polisemia y la heterogeneidad son algunas de sus características que deben considerarse al momento de abordarlas desde cualquier campo de conocimiento.

Respecto de la discusión sobre nacionalismo, cabe agregar que me parece muy atinado el reconocimiento y difusión de incluir en el análisis histórico la perspectiva de género. Considero que este proceso debe extenderse como una necesidad a casi cualquier campo de las ciencias sociales y las humanidades, si lo que se busca es desenmarañar los cómo y los porqués de cierto tipo de nacionalismos. Resultará fundamental, también, considerar que el nacionalismo es, en concordancia con Andreu-Miralles y Díaz Álvarez, una interpretación histórica de cómo nos acercamos, pero, sobre todo, de cómo nos definimos respecto del otro, a partir de lo que no somos, según la esencia (masculina, nacional, civilizada, moderna) a la que nos adscribamos.

En cuanto a cómo se han relacionado la masculinidad y el nacionalismo, cabría considerar que ambas categorías, además de polisémicas, deben entenderse también como parte de una estructura histórica de mayor calado. Esto es, tanto las manifestaciones de masculinidad como de nacionalismos, son resultado de una serie de sincretismos que van adhiriéndose al pasar del tiempo; de época en época. Pensar en cómo seleccionan los elementos que darán nuevas formas a través del proceso de sincretismo (ya sean estéticos, raciales, de género, etc.) es otra de las consideraciones que aportarían, sin el ánimo de agotar la discusión, a pensar en cómo se configuran estas categorías. Tal como lo define Andreu-Miralles,¹⁹ “dado que todas estas categorías se construyen en oposición o en relación con unos Otros sobre los que intentan establecer unas relaciones jerárquicas y de poder, en el proceso de afirmar su hegemonía se convierten en territorios en disputa; en espacios

¹⁹ Andreu-Miralles, “Nación y masculinidades...”, 137.

desde los que esas categorías hegemónicas pueden ser contestadas y transformadas. Esto es lo que les confiere, inevitablemente, su historicidad”.

Finalmente, considero que tanto Gutmann desde la antropología, como Díaz Álvarez desde la filosofía política, poseen cierta afinidad con Andreu-Miralles cuando abordan el uso de estas categorías, y ponen el centro de atención en cómo van configurando las identidades de las personas, al mismo tiempo que cuestionan en qué condiciones lo hacen. Es necesario, entonces, pensar históricamente en cómo se han empleado y cuál ha sido su calado histórico, social y político. Ya lo decía Virginia Wolf, citada por Díaz Álvarez,²⁰ “nada se evitará mientras se siga cultivando un modelo de masculinidad que educa para el abuso del poder, la acumulación capitalista y una competencia vulgar que desemboca en el asesinato en nombre del nacionalismo”.

FUENTES

- Andreu-Miralles, X. “El género de las naciones. Un balance y cuatro propuestas”. *Ayer* 106, núm. 2 (2017), 21-46.
- Andreu-Miralles, X. “Nación y masculinidades: reflexiones desde la historia”. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, núm. 43 (2021), 121-143.
- Díaz Álvarez, Enrique. *El traslado: narrativas contra la idiotez y la barbarie*. México: Debate, 2015.
- Díaz Álvarez, Enrique. *La palabra que aparece: el testimonio como acto de supervivencia*. México: Anagrama, 2021.
- Gutmann, Matthew C. *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México: ni macho ni mandilón*. México: El Colegio de México, 2000.

²⁰ Díaz, *La palabra que aparece...*, 19.

- Gutmann, Matthew C. "Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad". *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 8 (1998): 47-99.
- Lamas, Marta. *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, 1996.
- McClintock, Anne. *Imperial Leather. Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*. Nueva York: Routledge, 1995.

DISTRIBUCIÓN
DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS
DE TIPO SUPERIOR
EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Rubén Zárate Rodríguez

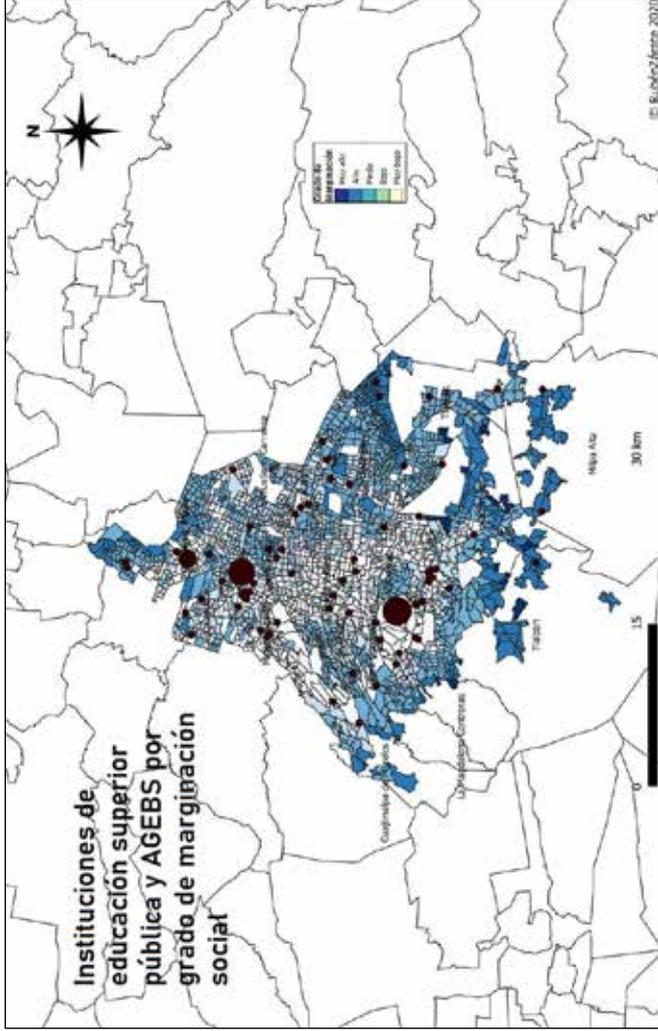
La distribución espacial del currículo educativo de la Ciudad de México puede representarse por la distribución espacial de las instituciones de educación superior (IES) de la ciudad. Planteo esta cuestión como tema, ya que en mi investigación he encontrado patrones de distribución espacial entre las instituciones de educación superior pública (IESP) y espacios sociales.

La pura identificación de la distribución espacial de las IESP es insuficiente, sin embargo, es un punto de partida (mapa 1).

La consideramos insuficiente, ya que es necesario ubicar qué espacios son habitados en la CDMX, así podemos ver que, pese a que cuenta con un amplio territorio, en el sur de la ciudad no hay oferta de ES, pues no hay IESP, pero la mayoría de esos espacios no son habitados como lo muestra el mapa 2, en el que se incluyen las áreas geoestadísticas básicas (AGEB), que son polígonos territoriales habitados según la información del INEGI.

* El presente trabajo es fruto del Seminario de Filosofía Política de la FES Acatlán, UNAM, a cargo de Víctor García Salas.

Mapa 2. IESP y Áreas Geostatísticas Básicas (AGEB) por grado de marginación social



Fuente: elaboración propia, con los datos de geolocalización del anuario ANUIES 2016-2017 y los índices de grado de marginación social por AGEB del Conapo (2015).

Para hacer una identificación más precisa de qué lugares (y habitantes) favorece o perjudica la distribución de las IESP en la ciudad, no sólo basada en su distribución espacial, consideramos añadir una capa de grados de marginación en ésta. Esta capa logra que veamos particularidades cuando la revisamos con cuidado.

La que más nos llama la atención es cómo los grados de marginación más elevados tienden a ubicarse en el oriente de la ciudad, es pertinente revisar qué sucede con la distribución de las IESP en estas regiones marginadas.

Los patrones encontrados hasta el momento muestran que la gran mayoría de las IESP se encuentran en entornos de baja marginación y con poca densidad demográfica circundante.¹ En estos patrones de ubicación, se encontró que existe una amplia oferta curricular en las alcaldías del sur de la ciudad, mientras la oferta curricular en el norte está orientada al área físico-matemática.

Aunque las IESP suelen establecerse en espacios de baja marginación social (esto se comprueba en el análisis del mapa 2),² podemos encontrar que hay algunas IESP en la “franja oriente” (mayores niveles de marginación social, alcaldías Gustavo A. Madero (GAM), Venustiano Carranza, Iztacalco, Iztapalapa, Tláhuac, Milpa Alta) de la ciudad, es interesante hacer un acercamiento a la zona.

De las 72 IESP que encontramos en 2017,³ identificamos que 21 están ubicadas en lo que podemos llamar “franja oriente”, de esas 21 IESP hay 10 de los 12 institutos tecnológicos (IT) de la ciudad, el mapa 1 ya no es tan equilibrado.

¹ Rubén Zárate Rodríguez, “Distribución espacial de las instituciones de educación superior pública (IESP) en la Ciudad de México: currículo y desigualdad” (CDMX: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2019, tesis de Licenciatura); Gustavo Mejía Pérez, “Desconcentración de la educación superior pública, movilidad social y espacial. Un estudio de caso desde la geografía de la educación” (CDMX: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, IPN, 2019, tesis de doctorado).

² *Ibid.*

³ Zárate, “Distribución espacial...”.

De la misma forma, cuando quisimos denotar la significancia de la oferta educativa del oriente en relación con los habitantes del resto de la ciudad, encontramos otro dato revelador: en las seis alcaldías que componen lo que denominamos franja oriente, viven el 48% de los habitantes de la capital.

De esta manera, observamos que en la franja del mapa 2, que es donde hay mayores niveles de marginación y la mitad de la población de la ciudad, hay 21 IESP que ofertan mayoritariamente una educación técnica y administrativa (a los 10 IT que identificamos le añadimos 1 escuela del IPN y 1 unidad profesional del IPN, quedando en 12 de 21), esto se ve reflejado en el cuadro 1.

Al identificar la desigualdad de las oportunidades de ES en la ciudad, logramos ver tendencias de la oferta y carencias espaciales en su distribución. Si revisamos las variables que integran el índice de marginación del Conapo, la educación es una de esas variables y parece indicar que la oferta educativa para el sector más marginado y denso de la ciudad es insuficiente y termina reproduciendo esos índices de marginación social elevados.

La distribución espacial de las instituciones de educación superior pública (IESP) en la Ciudad de México no es equitativa, por lo que el acceso a la educación superior (ES) mediante éstas tampoco lo es.

Hasta aquí esta descripción de la distribución de las oportunidades educativas en la Ciudad de México, la que se limitó a

Cuadro 1

	<i>Oriente de la CDMX</i>	<i>Resto de la CDMX</i>	<i>Total</i>
Habitantes	4 309 476	4 609 177	8 918 653
% de habitantes	48.3	51.7	100
IESP	21	51	72
IESP (IT E IP)	12	6	18

Fuente: elaboración propia.

las fronteras de la ciudad, pero la vida de la capital desborda esas fronteras. Y se evidencia cuando agregamos algunos de los municipios del Estado de México que colindan con la franja oriente como vemos en el mapa 3.

Se complica porque el simple hecho de agregar esa parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCDMX) suma poco más de ocho millones de personas (la CDMX tiene 8.9 millones en total), hay una clara concentración poblacional en la zona oriente de la ZMCDMX.

De los municipios y alcaldías que están en esa parte de la ZMCDMX están los dos municipios o alcaldías más pobladas del país: Izta-palapa (1.8 millones) y Ecatepec (1.6 millones), y sus colindancias metropolitanas tienen otros dos millones de personas (GAM, 1.2 millones y Nezahualcóyotl, 1 millón), sumando sólo estos 4 municipios y alcaldías encontramos 5.7 millones de personas (cuadro 2). Estos datos ayudan a dimensionar la magnitud del asunto.

Ahora veamos en el mapa 4 cuántas IESP hay para esos 5.7 millones de personas: se encontró que hay 28 IESP para ese número de habitantes, queda pendiente una revisión de la matrícula aceptada de cada IESP, ya que muchas de éstas son centros pequeños.

Continuando con la revisión, podemos ver otra realidad, el sur de la zona sombreada en amarillo en el mapa 4 concentra la cantidad de IESP, esta zona atiende a 2.8 millones de habitantes y tiene 16 IESP. El norte de la zona sombreada en amarillo tiene también 2.8 millones de habitantes, pero su oferta de IESP es de 12 IESP.

Una última variable que nos ayuda a entender la desigualdad de la oferta es cuando agregamos las dimensiones espaciales de los municipios y alcaldías (cuadro 3). La parte del norte de esta subregión abarca 179.87 km², la parte sur 279.87 km², esto se ve al revisar el mapa 4, donde vemos algunas IESP en grupos dispersos en el norte y una variedad distributiva en las del sur.

Al dividir esta subregión del oriente de la ZMCDMX, identificamos una subregión sur con mayor cantidad de IESP que es un espacio más pequeño y menos densamente poblado, y una al norte

Cuadro 2

<i>Municipio</i>	<i>Población</i>
Iztapalapa	1 815 786
Ecatepec	1 677 678
Gustavo A. Madero	1 185 772
Nezahualcóyotl	1 039 867
Chimalhuacán	614 453
Venustiano C.	427 263
Iztacalco	395 025
Tláhuac	361 014
V. de Chalco	343 701
La Paz	232 546

Fuente: elaboración propia.

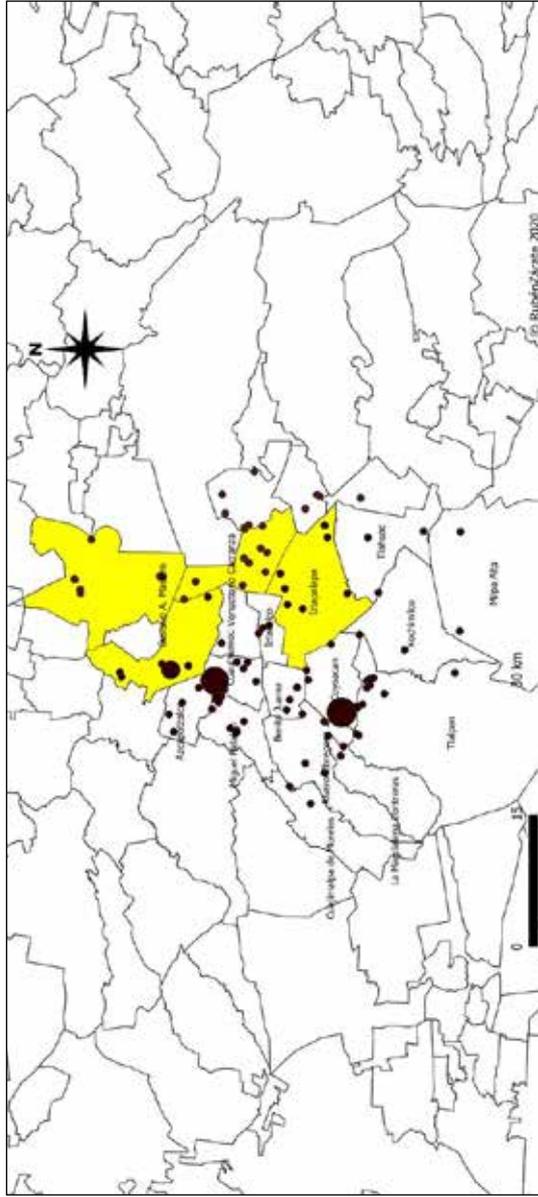
con menor cantidad de IESP en un espacio más grande y mayormente poblado.

Con este análisis de unas cuantas capas y coordenadas geográficas, aplicadas a un Sistema de Información Geográfica (SIG) visibilizamos que la proyección de nuevos espacios educativos de nivel superior en la ZMVM requiere un análisis preciso que busque remediar el objetivo de brindar mayores oportunidades educativas a los sectores más vulnerados, ya que si sólo se ofertan más espacios sin preocuparse por su distribución, se corre el riesgo de seguir el patrón de distribución que termina por beneficiar a los que ya ejercen el derecho a estudiar en una IESP.⁴

En ese mismo sentido, las áreas con escasa oferta curricular son las más densamente pobladas y con mayores grados de marginación social encontrados en el oriente de la CDMX. Lo que resulta de este análisis es una ciudad fragmentada.

⁴ Mejía, “Desconcentración...”.

Mapa 4. I:ESP en los municipios más poblados del oriente de la ZMCDMX



Fuente: elaboración propia con los datos de geolocalización del Anuario ANUIES 2016- 2017.

Cuadro 3

<i>Municipio</i>	<i>Población</i>	<i>Territorio km²</i>
Iztapalapa	1 815 786	116.13
Ecatepec	1 677 678	186.9
GAM	1 185 772	94.07
Nezahualcóyotl	1 039 867	63.74

Fuente: elaboración propia.

En esta ciudad fragmentada, las experiencias universitarias corresponden a los contextos de los fragmentos, por ello consideramos crucial para la investigación el partir del conocimiento de los contextos. Sobre todo, considerando que las IES de fragmentos que propician una experiencia universitaria en condiciones desfavorables son resultado de los esfuerzos que se han hecho por ampliar el acceso a la universidad de los sectores tradicionalmente excluidos de ésta.

En el mapa 5 observamos que la oferta de IES para las regiones más desfavorecidas de la ciudad, ubicadas en la periferia, tiene una orientación abiertamente tecnológica para estos sectores de población. Habría que pensar si la mejor oferta educativa que se puede ofrecer a los sectores con menos niveles de educación por su nivel de marginación social es en áreas orientadas a las áreas físico matemáticas, cuando se han encontrado que las variables de desempeño académico están relacionadas con el nivel socioeconómico.⁵

Pese al trabajo presentado en este artículo, el nivel de análisis bajaría aún más y caracterizaríamos cada uno de los puntos del mapa, pues es injusto tomar con el mismo valor “espacial” a la

⁵ El Financiero, “Sólo 1% de estudiantes mexicanos tiene un alto nivel de competencia en Matemáticas en prueba PISA”, *El Financiero*, 3 de diciembre de 2019, en <<https://www.efinanciero.com.mx/nacional/solo-1-de-estudiantes-mexicanos-tiene-un-alto-nivel-de-competencia-en-matematicas-en-prueba-pisa/>>.

Unidad Profesional “Adolfo López Mateos” que a la Unidad de la UPN 153 en Ecatepec, lo que modificaría en cierto grado los resultados, sin embargo, el ver estos patrones de distribución nos indica cómo se dan los flujos de movilidad de la ciudad, derivados de las densidades de población tan grandes que encontramos en el oriente y su oferta educativa, y pese a que la matrícula de uno sea de 1 000 y el otro de 50, la realidad desbordante es que hay una población de seis millones en los municipios y alcaldías que precisamente registran mayor cantidad de personas con la edad regular para estudiar este nivel educativo.⁶

FUENTES

- El Financiero. “Sólo 1% de estudiantes mexicanos tiene un alto nivel de competencia en Matemáticas en prueba PISA”. *El Financiero*, 3 de diciembre de 2019, en <<https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/solo-1-de-estudiantes-mexicanos-tiene-un-alto-nivel-de-competencia-en-matematicas-en-prueba-pisa/>>.
- Mejía Pérez, Gustavo. “Desconcentración de la educación superior pública, movilidad social y espacial. Un estudio de caso desde la geografía de la educación” (CDMX: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, 2019, tesis de doctorado).
- Mejía Pérez, Gustavo y S. Worthman. “La descentralización de la educación superior en México a través de las universidades autónomas: un análisis preliminar de los contextos y condiciones sociales”, en *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2015.

⁶ G. Mejía Pérez y S. Worthman. “La descentralización de la educación superior en México a través de las universidades autónomas: un análisis preliminar de los contextos y condiciones sociales”, en *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Chihuahua: Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2015), 1-13.

Zárate Rodríguez, Rubén. “Distribución espacial de las Instituciones de Educación Superior Pública (IESP) en la Ciudad de México: currículo y desigualdad” (CDMX: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2019 tesis de licenciatura).

ESTUDIAR Y APRENDER
EN CONTEXTO DE RECLUSIÓN.
ETNOGRAFÍA COMPARATIVA
DE TRAYECTORIAS ESCOLARES
DE HOMBRES Y MUJERES EN RECLUSORIOS
DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Viridiana Valdés Caballero

Las reflexiones que presento a continuación son parte de la investigación que realicé en la Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav). El proyecto que desarrollé, como lo intenta resumir el título, ha buscado la recolección y estudio de trayectorias escolares de mujeres y hombres que, al perder su libertad e ingresar a alguno de los centros de reclusión de la Ciudad de México, decidieron iniciar, retomar y concluir sus trayectorias escolares. El objetivo ha sido precisamente estudiar el sentido y el significado que las mujeres y hombres le confieren al fenómeno escolar que vivieron en reclusión y conocer las características, particularidades y dificultades del fenómeno escolar y educativo en un espacio como lo es una prisión, un espacio en el

que se mezclan dos realidades en sí mismas complejas: la escolar y la reclusión.¹

Para alcanzar el objetivo de rastrear sentidos y significados, se buscó conocer la realidad de las mujeres y hombres entrevistados, a partir de su propia oralidad, por esa razón, la investigación se enmarca en una metodología etnográfica, siguiendo los postulados de Berger y Luckmann,² y realizando un trabajo de campo durante los primeros meses del año 2021. Durante ese tiempo, realicé un total de seis entrevistas semiestructuradas (a tres mujeres y a tres hombres), que durante un lapso importante habían estado en reclusión, pero en el momento de la entrevista ya se encontraban en libertad. Todas las entrevistas fueron realizadas a condición del consentimiento informado,³ buscando garantizar y respetar su derecho a participar voluntaria, anónima y confidencialmente, “para lograr la anonimización, las ubicaciones de los individuos y lugares, y las identidades de los sujetos, los grupos e instituciones, de manera tal que los individuos y organizaciones a los que se refiere no puedan ser reconocidos por personas ajenas a la investigación”;⁴ es por esta razón que, al retomar algún fragmento de las entrevistas, no aparecen sus nombres. De igual manera, con su autorización, las entrevistas fueron grabadas para fines de análisis y transcripción.

Durante mi investigación, una tarea por demás compleja y frustrante ha sido pensar en alternativas para el trabajo de campo,

¹ G.S. Blazich, “La educación en contextos de encierro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44 (2007): 58, en <<https://doi.org/10.35362/rie440740>>.

² Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires: Amorrortu, 2003).

³ Daniel Hernández Rosete, “Reflexiones sociológicas sobre vínculo, empatía y subjetividad en etnografía”, en *Etnografía urbana. Estudios de caso en la Ciudad de México* (México: Juan Pablos, 2018), 44.

⁴ Analía Inés Meo, “Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina”, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 44 (2010): 12, en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950240001>>.

en un contexto como en el que vivimos, una pandemia que no fue una cosa menor, pero que además resaltó los profundos estigmas y violaciones a derechos humanos dentro de los reclusorios. Sin embargo, las entrevistas se realizaron no sin retos por ser a través de videollamadas o llamadas telefónicas, pero brindando información de sumo interés, que incluso no se había contemplado dentro de la investigación, por ejemplo, el debate sobre el acceso a aparatos electrónicos dentro de los reclusorios.

Antes de mencionar la pregunta que responderé en este espacio, me parece importante hacer un brevísimo recorrido sobre las concepciones de la educación en el proyecto penitenciario, pues de esto han resultado distintos escenarios. En su discurso oficial y como política pública en nuestro país, la cárcel se ha presentado a sí misma como “la última” posibilidad de intervenir directamente sobre la conducta de una persona. ¿Quién es esta persona? Es *el árbol torcido* del que habla Michel Foucault, que ni la familia, ni la escuela, ni ninguna otra institución han podido disciplinar. Siempre es otro o una otra que se retrata como un peligro para la sociedad.

En México, la pena privativa de la libertad comenzó a justificarse legalmente en el Congreso Constituyente de 1916-1917⁵ y tenía que ver con el objetivo de convertir en “ejemplar” al castigado a través del trabajo obligatorio y la educación. Esto explica que los proyectos educativos en contexto carcelario en México ingresaron legalmente como parte de un tratamiento de reinserción y no como el ejercicio de un derecho que, legalmente, no se pierde al ingresar a prisión.

Entonces, si hablamos de prácticas escolarizadas en contexto penitenciario, podemos hacerlo desde dos enfoques sustancialmente diferentes. Citando el trabajo de Alicia Acín, uno es verlos como parte de un tratamiento que busca el cambio, la resocialización

⁵ H. Congreso de la Unión, *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus constituciones*, 7ª ed. (México: Miguel Ángel Porrúa, 2016), 570, 578, 579, 588, 792, 797.

o readaptación de las y los sujetos; o dos, la educación como un derecho que todo ser humano goza, sin ningún tipo de distinción:

El primero engloba los discursos que enfatizan el componente de adaptabilidad de los sujetos, expresado en los términos resocialización, readaptación, reeducación, etc. [...]. Para el segundo, la educación hace a la condición del ser humano y es un derecho del que todo ser humano goza cuyo pleno ejercicio en términos de participación y pertenencia real en la sociedad redonda tanto en un beneficio personal colectivo.⁶

Esta investigación parte de esta segunda concepción de la escolarización, que la refiere como un derecho que, mujeres y hombres en reclusión ejercen conscientemente. Esto implica un posicionamiento mío y de mi investigación respecto de las mujeres y hombres que compartieron conmigo esa experiencia, y es reconocerlos y verlos como sujetos con agencia y reflexividad, no como víctimas, sino como participantes activos.

Una vez hecha esta brevísimas y simple genealogía, comparto las respuestas que las entrevistas han dado a la pregunta ¿cómo las y los sujetos en contexto de reclusión logran apropiarse del derecho educativo? Entendiendo que este ejercicio no es la misma experiencia para todas y todos, y depende de un contexto más amplio, como el género, la raza, la clase social, e incluso el delito cometido. A continuación, discurriré sobre cuatro ejes principales que he ubicado según la investigación: la apropiación de un derecho por luchas cotidianas, por decisiones conscientes, por la posesión de recursos materiales y simbólicos, y la apropiación diferenciada de un derecho por cuestiones de género.

⁶ Alicia Acín, "Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel", *Cuadernos de Educación* 6, núm. 6 (2008): 351-365, en <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/763/719>>.

APROPIACIÓN DEL DERECHO EDUCATIVO
POR LUCHAS COTIDIANAS

La primera categorización que presento se refiere y entiende las luchas cotidianas como luchas simbólicas o físicas que las internas e internos libran, ya sea contra otras u otros internos, o bien contra autoridades bien definidas de la institución penitenciaria. Respecto de esto, las mujeres y hombres que entrevisté me contaron que hay una serie de actividades que el autogobierno en reclusorios les impone a muchas y muchos por su propia organización, a ciertos perfiles como a nuevas o nuevos, a personas con deudas o posiciones inferiores en la pirámide jerárquica. Es ésta una lucha constante por una autonomía del cuerpo y del tiempo:

De hecho, yo tuve ese problema (el entrevistado se refiere a una pelea física con un interno con mayor jerarquía que él) para poder estudiar, para poder hacer mis cosas. Si no hubiera pasado ese problema, no hubiera podido ni estudiar ni hacer otras actividades ahí adentro. Realmente vendría siendo el ama de casa de la celda si no hubiera pasado (informante, hombre, 37 años, 11 años en total en el Reclusorio Norte, Sur y Oriente).

[...]

Llega a haber estancias donde no hay agua, en los dormitorios sí hay agua, pero en la estancia no, y a veces tienen que estar acarreando agua todo el día y es como una obligación porque si tú no lo haces, como tú eres el nuevo, tú vas llegando y si tú no lo haces pues te empiezan a tratar mal, te dejan dormir en el baño y cosas así. Los que no tienen visita o no saben hacer muchas cosas la padecen ahí y se quedan esclavizados todo el día ahí a la estancia (informante, hombre, 27 años, 5 años 8 meses en el Reclusorio Oriente).

[...]

Llegué a faltar a mis actividades escolares cuando llegaba a faltar agua en la estancia, yo vivía con dos personas, una señora ya era grande y nos cerraba la llave y tenía que salirme de mis actividades a

acarrear el agua que ya se estaba saliendo, porque si no acarreábamos para nosotros era módulo, que es un castigo (informante, mujer, 42 años, 5 años en Santa Martha).

Estas peleas a golpes, como el primer ejemplo, pero también contra un sistema y una organización que te castiga si faltas a una actividad, por una actitud o por el rol que se ocupa, es una violencia que se cruza con otra, que es directamente con autoridades de los reclusorios. La lucha en estos siguientes ejemplos es lo que las y los entrevistados nombraron como “poner el pie”, hacer engorrosos los trámites, complicarlos y como internas e internos, luchar contra ello:

Yo estudié un poco de inglés y otros cursos que daban ahí, pero yo quería estudiar, entrar a la universidad y le pedí los papeles a mi mamá para ingresarlos, pero el director de la escuela me dijo que no podía, que porque la carrera técnica (grado con el que contaba la entrevistada) no era bachillerato. Me puso una traba para que yo no estudiara Derecho, me pedían que volviera a empezar desde abajo, que volviera a cursar el bachillerato, y la verdad me desanimé, ya ni hice el intento y luego cuando pedí mis papeles me dijeron que los habían perdido (informante, mujer, 42 años, 5 años en Santa Martha).

[...]

Intenté ingresar a la Universidad Autónoma de México, me negaron muchas veces el acceso por parte de las autoridades, tanto de la universidad como del centro escolar, entonces hablé con los profesores y todos a los que yo les solicité apoyo me lo brindaron. Lo que hacían era tomarme en cuenta y guardarme mis calificaciones para que en tanto yo entregara los papeles correspondientes y también que me dieran la oportunidad la autoridad yo pudiera seguir estudiando, situación que nunca se dio. Yo tuve que estudiar mi universidad de manera clandestina, por medio de un teléfono celular (informante, hombre, 41 años, 13 años en el Reclusorio Oriente).

Estas luchas cotidianas se libran todo el tiempo, porque la cárcel es una institución que, como dice Wacquant,⁷ no tiene coherencia entre sus discursos y sus realidades, entre su dinámica y la corrupción que atraviesa toda la institución:

¿Para qué sirve la cárcel en el siglo XXI? Sabríamos la respuesta, si se planteara aquella pregunta, que por qué encarcelamos a la gente, nadie lo sabe exactamente. Invocamos ritualmente a la filosofía terapéutica y seguimos haciendo(nos) creer que la cárcel tiene por misión la de “reformatar” y “reinsertar” a sus ocupantes, mientras que todo, desde la arquitectura hasta la organización del trabajo de los vigilantes e incluso la indigencia de los recursos institucionales (trabajo, formación, escolaridad, salud); el agotamiento considerado de la liberación condicional y la ausencia de medidas concretas para la reinserción social a la salida del encarcelado; todo esto contradice la misión principal.⁸

Se entiende entonces que el acceso a la educación en reclusión está condicionado, en un primer momento, por una organización que determina actividades para ciertos perfiles, como la nueva o el nuevo luchando constantemente por dejar de serlo y que se le permita ocupar su tiempo y su cuerpo como mejor le parezca, además de una dinámica atravesada que permite actos de directos que violan o limitan ese derecho educativo.

APROPIACIÓN DEL DERECHO EDUCATIVO POR DECISIONES CONSCIENTES

La segunda categorización que las mujeres y hombres entrevistados han ubicado en el mapa se refiere a la apropiación de un

⁷ Loïc Wacquant, “La cárcel es una institución fuera de la ley. Conversación acerca de Las cárceles de la miseria”, *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, núm. 1 (2007): 154, en <<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/153-160/1631>>.

⁸ *Ibid.*, 154.

derecho a partir de proyectos de vida, metas y expectativas, motivaciones personales o familiares y, sobre todo, la concientización de ser sujetas y sujetos de derechos:

De alguna manera lo que me sobraba era tiempo y la verdad, era como para ocupar el tiempo y de alguna manera también pensaba en eso. Continuar mis estudios más adelante, de alguna manera terminar la secundaria, aunque sea (informante, hombre, 37 años, 11 años en reclusión).

[...]

Mi proyecto de vida, yo no tenía esperanzas de salir, la verdad la situación era muy complicada, estuve en estado de depresión, en algún momento estuve a punto de atentar contra mi vida, era una situación que ya no soportaba, no aguantaba más. Mis papás buscaron ayuda por parte de la Comisión de Derechos Humanos en la Ciudad de México, afortunadamente me enviaron a una psicóloga, llevó todo mi seguimiento alrededor de siete u ocho años, aun saliendo estuve yendo con ella. Entonces ella habla mucho conmigo, me da un seguimiento y me hizo que hiciera un proyecto de vida, me decía que un proyecto de vida para estar allá adentro o para estar acá afuera, entonces, aunque uno va perdiendo las esperanzas, siempre hay una lucecita o alguien, Pepe grillo que te dice, “hay esperanza”. Yo decía “A ver, yo ya llevo muchos años aquí en prisión, si el día de mañana me dicen que me vaya, no tengo una herramienta, no, ¿de qué voy a vivir?, ¿a qué me voy a dedicar?” Y mucho también es esa motivación, directa o indirectamente por parte de mis papás y de mis hermanos (informante, hombre, 41 años, 13 años en reclusión).

[...]

Yo creo que fue una gran oportunidad la que tomé, quise hacer un cambio en mí, con un proyecto que sigue firme, un proyecto que me formé estando dentro de ese ámbito escolar y lo quiero seguir llevando a cabo. Fue algo que tomé y si volviera a regresar el tiempo lo volvería a hacer porque también me dio una gran estabilidad dentro de prisión (informante, hombre, 27 años, 5 años 8 meses en reclusión).

[...]

Al ingresar a prisión tenía el primer semestre de Administración de empresas en la UNAM y aparte cuando estuve dentro de Santa Martha terminé la carrera de contabilidad en el CECATI, tenemos ya las horas completas que se tienen que estudiar para considerarnos con carrera de contabilidad. Y a la fecha sigo estudiando, no creas que ya le paramos ahí, a la fecha seguimos tomando cursos de derecho penal, tomamos cursos de, por ejemplo, a mí que me apasiona la contabilidad, estoy ahorita muy metida en lo del SAT para constituirnos también. No te puedo decir que estoy trunca porque nos seguimos preparando, seguimos tomando muchos cursos (informante, mujer, 61 años, 7 años en reclusión).

[...]

Me sentí muy bien porque eso me había apartado un poco de la monotonía de todos los días y me decía: “Pero es que yo tengo que salir a la calle y el día de mañana me puedo encontrar algo nuevo, entonces me sentí muy bien de verdad, sentí que era yo, haciendo algo para aprender, yo tengo amigos que han salido de la cárcel y han estado por un delito grave y ahorita si tú los ves, dices “¡Qué cambio!”. La cárcel es, depende de cómo la vean las demás, porque la cárcel te puede enseñar, como cosas buenas como cosas malas, ya está en ti si quieres cambiar o seguir la misma vida de antes, ahí ya depende mucho de ti, ser una persona con un trabajo estable y ya no regresar al delito (informante, mujer, 42 años, 5 años en reclusión).

En lo particular, esta categorización de la apropiación de un derecho por decisiones conscientes es muy interesante porque, aunque en un principio parece que impera la educación como tratamiento, y entonces las y los sujetos se inscriben a la escuela para conseguir beneficios de reducción de condena, lo cierto es que, así como la institución obstaculiza inscribirse a la escuela, también lo hace para obtener este beneficio, es decir, no es tan fácil como sólo inscribirse a la escuela. Y aunque la mayoría comienza diciendo que buscaban un beneficio, lo cierto es que las expectativas escolares se

transforman en motivos personales conscientes, como lo describe Osuna,⁹ “todas terminaron hablando de otro tipo de motivaciones que atravesaban sus trayectorias vitales y que conectaban con hacer algo por y para ellas mismas y para sus seres queridos.”¹⁰

APROPIACIÓN DIFERENCIADA DEL DERECHO EDUCATIVO POR LOS RECURSOS QUE SE POSEEN

Dentro de esta categorización reúno ciertos elementos a los que me refiero, como recursos materiales o simbólicos que su posesión o su ausencia habilitan una mejor o peor experiencia escolar. Los recursos simbólicos son para esta investigación contar con visitas mientras estuvieron recluidas o recluidos y los recursos materiales aquí son el dinero, del que hablaré primero. En los procesos educativos en reclusión, el dinero se mezcla con mecanismos de corrupción que resultan en procesos de, como lo han nombrado nuestros entrevistados, “selección de dedazo”, o bien, con el pago de certificados o diplomas:

En el momento en que yo recuperé esa documentación, se los presento a la universidad en una fecha de inscripción y la universidad junto al encargado del centro escolar me dicen que no puedo ingresar, que me tengo que esperar en una lista de espera. Pasaron así tres semestres, mis papeles nunca subieron de esa lista de espera, dentro del reglamento de la UACM de inscripción, la inscripción se lleva a cabo igual que en el exterior, era sorteo y ante notario público. Nunca se hizo sorteo y nunca hubo ningún notario era una situación de “Tú sí, tú sí, tú no”, gente que estaba dentro, inscrito en la universidad que

⁹ Carmen Osuna Nevado, “Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar: reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres”, *Revista de Antropología Iberoamericana* 14, núm. 2 (2019): 277-298, en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997297>>.

¹⁰ *Ibid.*, 286.

nunca iba, gente que pagaban por eso y la mayoría era gente que trabajaba con el encargado del centro escolar o recomendados del técnico, del director, del subdirector técnico (informante, hombre, 41 años, 13 años en reclusión).

[...]

Una persona que tiene dinero tiene poder en la prisión, podía hacer muchas cosas, no ir a estudiar y sólo pagar y que te aprueben todos los exámenes (informante, hombre, 27 años, 5 años 8 meses en reclusión).

La posesión de este recurso resulta en una experiencia diferenciada de la apropiación de un derecho, porque hace una división entre quienes pueden pagar y nunca presentarse a clases, y quienes no y están sujetos a confiar en los procesos democráticos de selección. Aquí, sería el mejor de los ejemplos de que las cárceles son entonces una expresión más de la injusticia social, no un mecanismo para establecer la justicia.

Ahora bien, ¿qué pasa con los recursos simbólicos? En el transcurso de mis investigaciones sobre dinámicas en prisión, la visita siempre ha salido a flote como una red de apoyo que las y los internos tejen hacia afuera y que precisamente, como red, les provee de algún recurso. En el caso de las experiencias escolares, lo que provee la visita es, sobre todo, dinero, comida y los papeles que acreditan niveles escolares anteriores, y una vez más y claro, hay una diferenciación de la experiencia para quienes cuentan o no con ésta:

A la institución no le conviene que estudies, o sea mientras menos sepas, más fácil eres de manipular, entonces es complicado, la institución siempre te va a poner el pie para que no lo hagas, te va a poner que tienes que hacer la limpieza de tu estancia, que tienes que hacer la fajina de tu dormitorio, que sí tienes que pagar para poder salir a la escuela. Yo pagaba para no pasar ninguna lista, pero las personas que tienen que pasar su lista tres veces al día, son colas interminables, ahí

en la lista te tardas una hora, eso es una hora de clases. Por ejemplo, la gente que no tiene la fortuna de tener visita y que le dejen comida de un día para otro se tiene que formar al rancho y estar formado para ese alimento también es una hora y si no llegas a tiempo te quedas sin comer. Entonces son muchas limitantes las que te pone la misma institución para que no puedas llegar hacia allá (informante, hombre, 41 años, 13 años en reclusión).

[...]

Lo único que tenías que pagar eran los exámenes, bueno, los tenía que ir a pagar mi madre para que me pasara el ticket, ya entregaba yo el ticket de que pagué un examen y ya, me agendaban y los podía ya hacer. Creo que como \$60 o \$80 costaban los exámenes (informante, hombre, 27 años, 5 años 8 meses en reclusión).

[...]

Te piden tus papeles, pero hay un buzón afuera donde llega y los deposita tu familia y ya los sacan y ya, directamente pasan a la escuela los papeles, entonces ya ahí te dan de alta y ya ingresas a tus clases normales (informante, hombre, 37 años, 11 años en reclusión).

[...]

Hay una experiencia que conocí durante mi trabajo de campo que me parece un claro ejemplo de las posibilidades que brindan los recursos simbólicos en la experiencia exitosa de estudiar en reclusión. Es el caso de un hombre que, ante la negativa de las autoridades escolares para que ingresara a la carrera de Derecho que ofrecía la UACM, con ayuda de una red de apoyo fuertísima y comprometida con él, estudió la carrera a distancia a través de un teléfono celular.

[...]

Fue muy complicado, ahí adentro hay celulares que se rentan, no muy cara la renta, pero yo no tenía los recursos. Lo que hice, metí, me ayudaron a meter un celular para poder estudiar. Me inscribieron afuera a una universidad y obviamente la universidad tampoco supo dónde estaba yo. Los días lunes me llegaban las clases y el material que iba a utilizar toda la semana, entonces por medio del celular, ya sea por WhatsApp o por medio del correo se lo mandaba a uno de

mis hermanos y me imprimía todo lo que necesitaba. Ya el día martes mi mamá me lo ingresaba, yo se lo pasaba a mi hermano, mi hermano lo imprimía, mi hermano se lo daba a mi mamá, mi mamá lo introducía, pero introducir ese tipo de documentos también costaba, generaba un gasto, custodia no permitía o no quería que pasaran esos documentos, entonces era muy complicado, se tenía que dar dinero y bueno, yo ya, a partir del martes que se iba mi mamá, me subía a trabajar, a leer (informante, hombre, 41 años, 13 años en reclusión).

Ahora bien, no se trata de idealizar la experiencia del entrevistado, es necesario reconocer que no sólo los recursos simbólicos como el cariño y el apoyo de la familia se pusieron en juego, sino también el económico. Es difícil, pero necesario, mencionar que las redes pueden estar sustentadas en amor y solidaridad, pero no es suficiente, sin embargo, sí modifican de manera importante la experiencia.

Entendemos con estas narraciones que el derecho educativo también se ve condicionado por la posesión de recursos materiales y simbólicos que poseen las y los internos, aumentando o reduciendo las posibilidades de éxito al iniciar o retomar las trayectorias escolares, pues, por ejemplo, es prácticamente imposible que los documentos necesarios para inscribirse ingresen a través de una vía diferente a la visita familiar o bien, aumentan las posibilidades de conseguir un lugar como inscrita o inscrito si se puede pagar. Una vez más, las diferencias entre las experiencias son un ejemplo de la violación a un derecho humano.

APROPIACIÓN DIFERENCIADA DEL DERECHO EDUCATIVO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Por último y no menos importante, presento la categorización que se refiere a una diferenciación por género. Hay muchas cosas que mencionar, pero quiero concentrarme en dos fragmentos de

una de las entrevistas que resulta un buen ejemplo sobre la diferencia entre mujeres y madres recluidas, que en sus experiencias y narraciones recuerdan a alguien que estaba bajo su cuidado cuando fueron privadas de su libertad, y en función de ese *deber ser* de la madre se sacrifican y guían sus decisiones de vida:

Adentro puedes estudiar la carrera de Derecho Penal, yo no la pude estudiar porque no había forma de llevar mis papeles de terminar la prepa y de que estaba yo en la UNAM. Les decía (a las autoridades del centro escolar): “Pues les doy mis datos y sáquenlos afuera. Me decían que no, “que tus hijos te traigan los papeles”, les digo “mis hijos apenas pueden salir adelante, cómo les voy a complicar la existencia y les dije: “Pues no hay problema, estudio lo que yo pueda aquí adentro y sí, seguí estudiando”.

[...]

Yo en mi caso me tuve que sostener adentro, tuve que trabajar y trabajé mucho, porque yo a mis hijos les decía: “¿Saben qué? Lo que ustedes vayan obteniendo afuera es para ustedes, por mí no se preocupen, yo, como quiera, aquí adentro nos dan tres comidas, cómo nos las dan, quién sabe, no sabemos”. Entonces, yo iba juntando porque yo estaba consciente que afuera tenía dos hijos, ya mis hijos me iban a ver no todos los días, yo les decía “Tengan, guarden este dinero por cualquier cosa”. “No, pero si tú”. “Ya sé en qué es lo que puedo gastar y qué es lo que necesito, no se preocupen (informante, mujer, 61 años, 7 años en reclusión).

Durante las entrevistas a tres hombres, ninguno de ellos tenía hijos o hijas en el momento de la detención, sin embargo, fueron las mujeres de su entorno, madres, pareja, hermanas o abuelas, las que les procuraban la visita, la comida o el apoyo económico. Es muy interesante presentarles aquí el dato de que las mismas mujeres que estuvieron en Santa Martha le han dado el nombre de la cárcel de las abandonadas:

La mayoría de las mujeres, un 90% están ahí por un hombre, llámale pareja, papá, hermano, amigo, la mayoría de las mujeres están ahí por un hombre y son abandonadas todas. Los primeros años sí habrá personas que estén ahí, pero más adelante ya no. Tú te das cuenta de con quién puedes contar y con las que puedes estar y las personas que están ahí apoyándote y contigo. Sí hay muchas cosas en las que te das cuenta de que la mujer es muy abandonada. Santa Martha es conocida por nosotras como “la cárcel de las abandonadas”, ves visita, pero de la mamá, las parejas son contadas las que están.¹¹

BREVES CONSIDERACIONES FINALES

He querido presentar de manera muy esquemática y general algunas de las particularidades del fenómeno educativo en contextos de reclusión a los cuales me he acercado desde mi investigación, el tema es inagotable, pero para concluir sólo quiero dejar algunos temas sobre la mesa:

- Existe una marcada contradicción entre una legislación que discursivamente parece fomentar la educación escolar y, simultáneamente, la existencia de lógicas de funcionamiento que la dificultan.
- En contexto de reclusión, el reencuentro con la educación provee satisfacciones y posibilidades de proyección. La escolarización ayuda a una reconstrucción identitaria, es decir, imprime nuevos sentidos a sus vidas, porque se reconoce que “están haciendo algo por y para ellas y ellos mismos”.
- No se trata de presentar las cárceles como espacios idílicos, pero sí de pensarlas como lugares necesariamente complejos y ambiguos.

¹¹ Viridiana Valdés Caballero, “El sistema penitenciario mexicano: la construcción de castigos más allá de la pérdida de la libertad” (México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2019, tesis de Licenciatura en Sociología), 109.

Por último, y citando a Scarfó,¹² digo que esta investigación es una invitación más “a reflexionar sobre el para qué y el porqué de la cárcel y cómo la educación en este contexto se fortalezca como derecho y no como un ‘beneficio’ y haga de la cárcel y a pesar de ésta, un espacio social que dañe menos a quienes la habitan”.¹³ Pues ciertamente las actividades educativas no pueden resolver por sí mismas todos los problemas que confrontan las prisiones, sin embargo, las prácticas educativas no sólo son complementarias, sino que se inscriben en una lógica de la justicia y la legalidad, y aunque como sociedad ganen los instintos punitivos, lo cierto es que existe una normativa nacional e internacional específica, vinculada al ámbito educativo en las cárceles, y es necesario e importante nombrarlo en voz alta y reflexionarlos.

FUENTES

- Acín, Alicia. “Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel”. *Cuadernos de Educación* 6, núm. 6 (2008): 351-365, en <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/763/719>>.
- Berger, Peter L. y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Trad. de Silvia Zuleta. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Blazich, G. S. “La educación en contextos de encierro”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44 (2007): 53-60, en <<https://doi.org/10.35362/ric440740>>.

¹² Francisco Scarfó, “El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel”, *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos* 7, núm. 1 (2013): 88-98, en <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/656/236>>.

¹³ *Ibid.*, 90.

- Hernández Rosete, Daniel. “Reflexiones sociológicas sobre vínculo, empatía y subjetividad en etnografía”, en *Etnografía urbana. Estudios de caso en la Ciudad de México* (México: Juan Pablos, 2018).
- Meo, Analía Inés. “Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 44 (enero-marzo de 2010): 1-30, en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950240001>>.
- Osuna Nevado, Carmen. “Yo allí soy feliz, voy de lunes a viernes sin faltar: reflexiones desde una etnografía escolar en una cárcel de mujeres”. *Revista de Antropología Iberoamericana* 14, núm. 2 (2019): 277-298, en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997297>>.
- Scarfó, Francisco. “El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel”. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos* 7, núm. 1 (2013): 88-98, en <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/656/236>>.
- Valdés Caballero, Viridiana. “El sistema penitenciario mexicano: la construcción de castigos más allá de la pérdida de la libertad”. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 2019, tesis de Licenciatura en Sociología.
- Wacquant, Loïc (2007). ““La cárcel es una institución fuera de la ley. Conversación acerca de *Las cárceles de la miseria*”, *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, núm. 1 (2007): 153-160, en <<https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/153-160/1631>>.

POLITIZAR EL BUEN TRATO Y EL AMOR PARA TEJER LO COMÚN

Mariana López de la Vega

Varias voces resuenan con diferentes densidades; se escuchan una y otra vez. Cuentan con variados matices y tonos. Se escuchan diferentes lenguas; los sonidos y los silencios en sus múltiples formas se entretajan con el cuidado colectivo. Todas ellas cuentan con una necesidad y presencia común; el buen trato. Un proceso que se pide de múltiples formas, pero difícilmente se nombra.

Si bien la forma en que están hegemónicamente organizadas las relaciones sociales del planeta, están cimentadas en un patriarcado que se ha transformado históricamente y se ha conjugado con un capitalismo voraz que mantiene violencias múltiples; las voces, acciones e intenciones para modificarlo están presentes desde diferentes caminos y espacios.

De acuerdo con esto, en este artículo presentaremos notas sobre cómo se ha constituido el maltrato y cómo se ejerce, reproduce y corporiza en los ámbitos psicosociales y relacionales, desde una perspectiva interdisciplinaria y feminista para transitar por preguntas que nos lleven a darle la relevancia política que tiene el buentrato y el amor como tránsito a otras formas de vida.

En este sentido, considero que la clave de la intervincularidad, la ecodependencia, el cuidado común biopsicosocial, la comunidad tejida con el buentrato pueden ser caminos para construir otras formas de vida, cuantimás en los momentos histórico-políticos del tiempo reciente, en el que, ante las crisis actuales, se han develado de forma más clara y apremiante algunas de las constituyentes de las relaciones sociopolíticas, como el patriarcado y el capitalismo; que cuentan con la construcción de relaciones opresivas de clase, sexo-género, racialidad, estamentarias y de colonialidad, por mencionar una parte de esta imbricación de opresiones que se han cimentado en vínculos que mantienen profundidades de dominación que están engarzadas transhistórica y generacionalmente. Desde diferentes análisis y realidades perceptuales podemos preguntarnos ¿cómo hemos constituido relaciones que se sostienen desde ámbitos violentos, donde se deja de mirar a las, los y les otros?, ¿cómo mantenemos estas relaciones que nos alejan de la plenitud del amor?, ¿cómo normalizamos el maltrato y no nombramos el buentrato?

Por múltiples factores —uno decisivo desde nuestra perspectiva—, es que los vínculos relacionales de los seres humanos con la totalidad, con el universo en las últimas centurias han sido de una profunda separación, olvidando que los seres humanos somos parte del todo y nos hacemos unidad en tanto totalidad; es decir:

Volver(nos) a incluir en el universo, nos permite recordar lo que somos, descubrir todo y nada, al mismo tiempo. Ser el puente corazón que reúne la Tierra con el cielo, lo visible y lo invisible, lo sagrado y lo cotidiano... Los seres humanos somos cocreadores de nuestra realidad. Al transformar nuestra percepción, transformamos nuestra vida. Volvernos a incluir en el universo nos permite recordar lo que somos, descubrirnos el todo y la nada al mismo tiempo, disolver nuestra idea de afuera y el adentro.¹

¹ Xanatl Barra, *13 lunas*, en <<http://www.13lunas.mx/como-funciona/>>.

Esto implica una gran sujetidad política para transformar nuestro entorno en diferentes densidades y dimensiones. Gran parte de las cosmovisiones y culturas ancestrales de Abya Yala lo tienen como eje, en tanto su relación con el universo es de unidad; sin embargo, la escucha y la percepción de la mirada hegemónica occidental y del constructo de una parte de la modernidad capitalista no lo escuchamos, pero el mensaje es claro. En tanto logremos transformarnos relacionalmente con otra percepción del tiempo-espacio, podemos transformar los vínculos relacionales de otro modo; por ejemplo, la teoría cuántica explica cómo existe un campo universal de energía que conecta todo:

La Matriz Divina es nuestro mundo. También es todo en nuestro mundo. Es nosotros, todo lo que amamos, odiamos, creamos y experimentamos. Al vivir en la Matriz Divina, somos artistas expresando nuestras pasiones, temores, sueños y deseos más profundos a través de la esencia de un misterioso lienzo cuántico. Pero nosotros somos el lienzo, al igual que las imágenes en el lienzo. Somos las pinturas y también los pinceles. En la Matriz Divina, somos el contenedor en donde existen todas las cosas, el puente entre las creaciones de nuestros mundos interior y exterior, y el espejo que nos muestra lo que hemos creado.²

Al retomar la metáfora del lienzo existe una realidad conformada por múltiples patrones y emociones. Muchos de ellos producen y reproducen un maltrato social, el cual es normalizado, fomentado y practicado cotidianamente. Esto nos ha llevado a problematizar desde la historia, la política, la memoria, la experiencia y la teoría una exploración de la forma en que se ha consolidado el maltrato, sus configuraciones y alcances históricos; así como las exploraciones de las luchas, acciones, vivencias, teorías y experiencias que

² Max Planck citado en Gregg Braden, *La Matriz Divina. Cruzando las barreras del tiempo, el espacio, los milagros y las creencias*. Trad. de Eva González Rosales (Málaga: Sirio, 2008), 4.

posibilitan el buen trato. Pero una pregunta clave sería ¿a qué nos referimos con el maltrato?

El maltrato social, comunal e individual es como un conjunto de hilos que mantienen un proceso sociohistórico que esté cimentado en el patriarcado, el capital y las relaciones de poder y opresión, los cuales generan en la sociedad hegemónica una pauta cultural y racional que normaliza y promueve diferentes violencias. Se construyen modelos de maltrato y existen afuera y adentro. Se constituyen en formas específicas de poder, de creencias, pautas socioculturales, jerarquías y guiones de vida.

Ejemplifiquemos: en el desarrollo político, ubicamos tanto las contradicciones sociales y su expresión a través de las clases, como los grupos sociales, las relaciones comunitarias y los diferentes estamentos que se dan dentro de la misma comunidad y fuera de ésta. Las relaciones sociales están determinadas por una violencia continua, psicosocial y política además de una situación de explotación y precariedad en una gran parte de la población. Todo esto ha potencializado la plaga emocional³ existente que lleva a que los seres humanos dejen de plantear las demandas principales para tener una vida plena y se mantengan peticiones de supervivencia y apartadas del bien común, o pensando que la forma en que el mundo está organizado en un momento de la existencia les permitirá ser parte de una élite que mantiene el poder y es opresora.

Estas relaciones perturban el flujo energético y, por consecuencia, las posibilidades de transformación y autorregulación social. No es una problemática individual, sino colectiva; sabemos que las

³ La plaga emocional es un concepto creado por Wilhelm Reich, quien plantea que es “una biopatía crónica del organismo [...] es una enfermedad epidémica que se manifiesta esencialmente en el vivir social [...]. El individuo aquejado de la plaga emocional difiere del individuo sano en que no sólo se plantea sus demandas vitales a sí mismo, sino primordialmente y, por sobre todo, el ambiente que lo rodea. Donde el individuo sana, aconseja y ayuda, donde el individuo sano, con sus experiencias, vive sencillamente frente a los demás y deja a cargo de ellos si quieren o no seguir su ejemplo, el individuo que sufre la plaga impone a los demás por la fuerza su manera de vivir”. Wilhelm Reich, *Análisis del carácter* (Nueva York: Orgone Institute Press, 1949), 267-270.

experiencias traumáticas que vive un ser humano y una sociedad tienen fuertes impactos en nuestra salud psíquica e integral, además de que impactan transgeneracionalmente. Por lo general, las consecuencias de procesos traumáticos por las violencias ejercidas (política, simbólica, psíquica y social) son poco atendidas y, cuando se reconocen, han tenido consecuencias en diversos ámbitos de la vida; lo cual es importante atender y entenderlo para evitar las formas de reproducirla.

La sociedad a lo largo del proceso de desarrollo del capitalismo y el patriarcado se sustenta en la devastación, la propiedad y el poder. La consolidación de esto se observa en las corporeidades humanas en las cuales se dan en estructuras caracterológicas, que implican un proceso de naturalización y encarnación de la realidad social, es decir, que las defensas psicocorporales que los individuos erigen ante las demandas del orden existente; surgen principalmente de los ámbitos políticos, socioeconómicos e ideológicos en los que se desenvuelven. Así, las formas en que el maltrato se produce, reproduce y ancla psicocorporalmente tienen raigambres históricas. De tal forma que es posible rastrear el proceso de cómo se generalizan ciertos rasgos caracterológicos, al hacer un análisis desde estos ámbitos. Como plantea Reich:

la ideología de cada formación social no solamente tiene como función reflejar el proceso económico, sino también enraizarlo en las estructuras psíquicas de los hombres de esa sociedad. Los hombres son tributarios de su condición de existentes a doble título: directamente depende por sus incidencias económicas y sociales, indirectamente por medio de la estructura ideológica de la sociedad; por lo tanto, en su estructura psíquica han de desarrollar siempre una antinomia que responda a la contradicción entre las repercusiones de su situación material y la de la estructura ideológica de la sociedad.⁴

⁴ Wilhelm Reich, *La psicología de masas del fascismo* (México: Colección R, 1973).

Es decir, para sostener el orden social, se altera el aparato instintivo de los seres humanos, no sólo en sus aspectos sociales, sino en los más íntimos, por ejemplo, el orden autoritario necesita acompañarse de la negación y control de los impulsos sexuales, la negación del placer y del contacto con las, los y les otros. La jerarquía también nos reduce el movimiento. Las imposiciones simbólicas e imaginarias tienen una permanencia profunda con repercusiones en la organización colectiva y en la corporeidad social, por lo que, para comprender y transformar las relaciones sociales, nos resulta necesario no sólo tratar de entender cómo se ha constituido, materializado y reproducido la dominación y, posteriormente, la hegemonía, sino cómo se adecua y transforma para sostener el control sobre el cuerpo y sus impulsos. Esto es relevante porque nos plantea desde procesos sociohistóricos y políticos, las formas en que la sociedad ha dado los constituyentes y reproducción de las violencias en la sociedad. Una de las consecuencias de los maltratos no es solamente el sufrimiento y el deterioro del desarrollo social y espiritual, sino la repetición transgeneracional de estos tratos entre humanos, especies y la naturaleza.

El maltrato, al decir de Fina Sanz, lo encontramos en los ámbitos social, relacional y personal. Todos están relacionados y tienen un ámbito histórico, biopsicosocial y cultural, que está anclado en una sociedad patriarcal que definimos como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general”.⁵

Esta sociedad patriarcal ha tenido graves consecuencias en la forma en que vivimos el mundo, lo conceptualizamos. Las formas en que se reproducen violencias y maltrato poco a poco reprimen el flujo de la vida. Plantea Rodríguez:

⁵ Gerda Lerner, *La creación del patriarcado* (México: Crítica, 1990).

Por eso, cuando nos educan para integrarnos a una sociedad jerarquizada basada en la posesión/desposesión y en la dominación/sumisión lo que se hace es bloquear este movimiento y sabiduría de lo vivo, poniendo unos anillos constrictores a nuestra vitalidad que nos inmovilizan; y una vez suficientemente desvitalizad@s e inmovilizad@s —frustrado el deseo, negada la sabiduría de nuestra integridad primaria, perdida la inocencia— entonces se nos ordena y se nos sitúa en la pirámide social, entrando en el correspondiente programa previsto según nuestra posición (sexo, raza, origen de clase, lugar de nacimiento, etc.) que define nuestra conducta y que será guiada por las instituciones y los medios de formación de masas.⁶

La sociedad así organizada no cuenta con las posibilidades de autorregulación. Sabemos que en el ámbito relacional y personal verbalizar que se está viviendo maltrato muchas veces pasa por un proceso de vergüenza. Aceptar que se está viviendo una situación así, sin temor a ser juzgada o juzgado, es un proceso complejo; en tanto que si esto no se vincula con un análisis político puede ser muy difícil de salir de ello, ya que parecería que ésta es una responsabilidad individual y que con voluntad se sale de ésta. También sabemos que reconocer las diversas formas de violencias y maltratos ocurridos en el ámbito individual, social y colectivo es un trabajo que no siempre es sencillo. Muchas veces, porque muchos de ellos se han interiorizado, y la reproducción de éstos mantienen el orden existente, por lo que ubicarlos y salir de los mismos necesita reflexión y cuidado. Las cosas obvias o insignificantes a veces se dejan de lado, y lo sencillo y natural no se nos hace evidente.

Pero al realizar un análisis de forma biosocial, se encontrará que es la sociedad que teje, permite y reproduce este modelo, por lo que consideramos que el trabajo colectivo de mirarnos y transformarnos se logra si desde nuestro lugar de enunciación recono-

⁶ Casilda Rodríguez Bustos, *La condición autopoiética, autorregulada, cooperativa y an-árquica de la vida* (Barcelona: Pura Posibilidad, 2010), 88.

ceamos las formas de opresión, es decir, politizar la mirada para reconectamos con nuestros impulsos vitales; esto es, recuperar los vínculos y flujos energéticos, lo comunitario, el placer. Esto nos lleva a preguntarnos ¿con qué caminos contamos para la construcción de otros vínculos amorosos que posibiliten el buen trato?

En diversos territorios y comunidades se mantienen luchas por ejercer una salud integral que implique no sólo la posibilidad de una reproducción digna de la vida, en tanto condiciones materiales, sino también sociales, relaciones, espirituales, comunales y no sólo humanas. En varios espacios se ejercen cotidianamente acciones que recrean una realidad de convivencia centrada en la presencia, la experiencia y relaciones de amor. Consideramos que politizar el buentrato y hacer una lectura desde ahí posibilita tejer colectivamente caminos para lograr transformaciones en nuestras realidades. Conviene ubicar cómo se ha organizado y pensado históricamente el buen trato, cómo se ha presentado en la realidad social no como una narración lineal, sino con su multiplicidad de temas, representaciones y tristemente no nombrado, muchas veces lo que no se nombra no existe o no lo tenemos presente. Pero desde diferentes filosofías, cosmovisiones, sentipensares existen formas y modos que han preservado el buentrato. El buentrato es político y común; nombrarlo nos habla de un proceso de introspección, de búsqueda de caminos para no sobrevivir en este mundo, sino para ponerlo en el centro la vida.

Una pregunta central sería entonces ¿a qué nos referimos con buentrato? ¿Cómo logramos y cultivamos el bientratar(nos)/bien(estar)/bien(común)? Fina Sanz ha realizado un trabajo amplio centrándolo como proyecto de vida,⁷ en tanto la relación de amor y autoconocimiento. Ella plantea, por ejemplo, el cambio de valores, la educación para la paz, el desarrollo de la empatía, la escucha compasiva, las transformaciones relacionales en el dar y recibir y permitirse/permitirnos las prácticas de la experiencia;

⁷ Ramón Fina Sanz, *El buentrato como proyecto de vida* (Madrid: Kairós, 2016).

el eje sería el amor.⁸ Consolidar otras relaciones que tengan repercusiones integrales y ampliadas es desde el amor, en tanto, al decir de Maturana:

El amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias. El amor no es un fenómeno biológico raro ni especial, es un fenómeno biológico cotidiano. Más aún, el amor es un fenómeno biológico tan básico y cotidiano en lo humano, que frecuentemente lo negamos culturalmente creando límites en la legitimidad de la convivencia en función de otras emociones.⁹

En este sentido, una propuesta de camino ya esbozada en el trabajo de Maturana es centrarnos en el camino del amor, en tanto esta emoción promueve acciones de aceptación recíproca y se le puede hacer frente al patriarcado.

Estar en relación entre interior-exterior-interior que se organiza con los múltiples espacios existentes. Esto lo ampliamos en el ámbito de hacer conexiones por medio de las cuales integramos nuestra propia historia en el ámbito del territorio y la tierra que habitamos, las memorias que las nutren; si bien existen las que reconocen las violencias y la crueldad, el racismo y la colonialidad, es posible tejer sanación, memorias y territorio. Damos cuenta de ello en el trabajo que ha desarrollado Q'anil,¹⁰ su propuesta profunda es la ampliación de la conciencia mediante la sanación, en la cual se tejen la memoria, la escucha y la justicia:

⁸ Fina Sanz, *El buentrato...*

⁹ Humberto Maturana, *Emociones y lenguaje en educación y política* (Santiago de Chile: Hachette, 1990), en <http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf>.

¹⁰ Es un centro de formación sanación transpersonal. Su nombre viene del maya e indica semilla. Se encuentra en Guatemala. Han hecho un gran trabajo por sanar las heridas y las violencias existentes.

Al considerar la sanación como un acto de ampliación de la conciencia, reconocemos que no es suficiente con que reconozcamos las opresiones y las injusticias que han operado en nuestras vidas. Eso, sólo es el primer paso para empezar a desarraigar ese patrón cultural aprehendido en nuestro cuerpo como parte de nuestra emocionalidad. Una vez reconocido esto, es necesario trabajar para desapegarnos de esas maneras de maltratarnos y maltratar.¹¹

Sanar(nos) es un proceso que va íntimamente ligado con el buentrato, ya que en la sociedad en la que hemos nacido estamos dentro de relaciones que no lo promueven, aunque tenemos varios espacios que nos recuerdan el buentrato en tanto el afecto, el contacto, los vínculos, el amor. Por ello, la escucha y conocimiento es un camino para nuestra propia autorregulación corporal, lo que implica recordar y recuperar el poder de lo erótico, de la libido, del placer. Lorde comparte en su texto:

Cuando vivimos fuera de nosotras, y con esto quiero decir basadas solamente en directivas externas, en lugar de vivir basadas en nuestros conocimientos y en nuestras necesidades internas, cuando vivimos alejadas de las directivas eróticas que vienen desde adentro de nosotras mismas, entonces nuestras vidas permanecen limitadas por formas externas y alienantes y terminamos ajustándonos a una estructura que no está basada en las necesidades humanas. Pero cuando empezamos a vivir desde adentro hacia afuera, en contacto con el poder de lo erótico adentro, permitiendo que ese poder informe e ilumine nuestras acciones en el mundo que nos rodea, entonces empezamos a ser responsables de nosotras mismas en el más profundo sentido.¹²

¹¹ Q'anil, *Escucharnos, "darnos cuenta" y transformar. Aprendizajes y reflexiones en Guatemala desde la Terapia de Reencuentro* (Guatemala: Tritón, 2014).

¹² Audre Lorde, *Lo erótico como poder y otros ensayos* (Santafé: Bocavulvaria Ediciones, 2016).

La responsabilidad de nuestros pasos y de los vínculos que realizamos para mantener la vida implica la constitución de una gran subjetividad política, la cual se constituye también en clave común. Lo común, tiene que ver con un trabajo continuo y colectivo en tanto la dimensión de sostener los espacios que reproducen la vida: el territorio-tierra, los pluriversos, que van más allá de la relación individual y social. Hay espacios que necesitamos mantener de una forma amorosa. Lo común se está modificando y se encuentra en transformaciones constantes. Se han desarrollado distintas estrategias para defender y preservar la vida; por ejemplo, el buen trato en la trama comunal que pone en el centro la relevancia de defender no sólo el territorio, sino el territorio-cuerpo-tierra, concibiendo que “es incoherente querer salvar el agua, la tierra, sin salvar el cuerpo de las mujeres. No podemos parcializar la vida”, como plantea Lorena Cabnal, integrante de *Tzk’at* la Red de feministas comunitarias de Iximulew-Guatemala,¹³ lo que ha implicado defender el territorio y también trabajar las violencias intrafamiliares y comunitarias. Ante la problemática sobre ¿cómo mantener lo común ante las corporeidades violentadas? Reconocer las violencias y buscar la posibilidad y formas no sólo de enfrentarlas, sino de sanarlas, es decir, mantener el “ser de lo común” como algo en movimiento implica la crítica a la cultura política de lo “tradicional estático” y redefinir lo que se quiere para continuar la reproducción de la vida, no sólo en tanto ser funcional, sino en recuperar la alegría de estar viva.¹⁴

Este hacer comunitario implica también sanar las heridas que pueblos y poblaciones han tenido ya por la colonialidad del po-

¹³ La red *Tzk’at* tiene como uno de sus objetivos principales mantener redes de acompañamiento entre mujeres, donde engarzan un profundo análisis político de la situación existente, en tanto la situación de opresión y despojo territorial que han vivido. Trabajan para mantener el hilo comunitario ante la disgregación e individualidad promovida por el capital, para sanar el territorio-cuerpo-tierra para mantener la red de la vida.

¹⁴ Raquel Gutiérrez Aguilar, *Horizontes comunitario-populares: producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas* (Madrid: Traficantes de Sueños, 2017).

der, por las guerras, la avaricia y el poder, pues entran en varios momentos transgeneracionales, en tanto no sólo hablan de las experiencias y presencias en tiempo presente, sino que abarcan los procesos de memorias colectivas y de genealogías. Como mencionar el grupo de mujeres mayas Kaqla¹⁵ que ha hecho un trabajo desde el reconocimiento de las historias vividas en tanto los patrones de colonización y las implicaciones que estos han tenido en los cuerpos y colectividades. Se trabaja desde la reconstrucción de los sentidos de pertenencia como colectividades, además de las formas en que han repercutido individual y socialmente los procesos de colonialidad, racismo, clasismo y la relación de poder, como la internacionalización de la opresión, que “se refiere a la consecuencia de la dominación, por medio de la cual, en una parte de la población oprimida, se produce admiración e imitación de las y los opresores, hasta olvidar la identidad y el bienestar colectivos, convirtiéndose muchos en verdugos de su propia gente”.¹⁶

Nos lleva también a la necesidad de afirmación de la comunidad, en clave crítica y de conciencia, donde es posible otro arraigo vincular, como plantea Segato, en tanto que

el deseo de las cosas produce individuos, mientras el deseo del arraigo relacional produce comunidad. Este último es disfuncional al proyecto histórico del capital, pues el investimento en los vínculos como forma de felicidad blindo los lazos de reciprocidad y el arraigo comunal, y torna a los sujetos menos vulnerables al magnetismo de las cosas.¹⁷

Hacer comunidad desde el arraigo y desde la unidad transforma en diversas densidades nuestras formas de vincularnos y de cons-

¹⁵ Kaqla es una organización de mujeres mayas que ha trabajado con otras congéneres de diferentes comunidades y de pertenencia cultural, entre éstas kaqchikel, q'eqchi', k'iche', sakapulteko, tz'utujil, poqomchi' y mam, y de un gran rango de edad que va de los 18 a los 83 años.

¹⁶ Grupo de Mujeres Mayas Kaqla, *Un tejido que busca hacer honor a la Red de la Vida* (Guatemala: AFEHC, 2009).

¹⁷ Rita Laura Segato, *La guerra contra las mujeres* (Madrid: Traficantes de Sueños, 2016).

truir los lazos de la vida. Por ejemplo, en el ámbito relacional podemos también nombrar la atención plena y la presencia centrada en el universo-tierra-territorio-seres diversos-humanidad-pluriverso. Claramente lo plantea Q'anil: "Si logramos contribuir a la modificación de la conciencia colectiva sobre los procesos para sanar, modificaremos también nuestra emocionalidad. Y si hacemos esto, nuestra conciencia se habrá transformado".¹⁸ Posibilitándose la recuperación de la psicoafectividad,¹⁹ lo cual propicia la conexión comunitaria, el biorritmo, la autorregulación y la autogestión emocional, que puede contribuir en la problematización y crítica de la sociedad que hemos construido. Entre ellos el ámbito erótico, como plantea Lorde, que "lo erótico actúa de varias maneras y la primera es proporcionando el poder que proviene de la experiencia de compartir profundamente cualquier actividad con otra persona".²⁰

Conjugar un ritmo y una autoregulación posibilita una poética del encuentro que tiene profundos fundamentos basados en el amor, en el movimiento, en el contacto y en la recuperación de nuestro propio biorritmo, pues como lo comparte bell hooks: "Sólo podemos volver a encontrar el amor si nos liberamos de la obsesión por el poder y el dominio sobre los demás". Estas reflexiones y sentipensares se nutren cada día más, desde la mirada feminista, desde las memorias y sabidurías ancestrales, de la observación, de los múltiples maestros, apelan a la práctica cotidiana y profundamente política de bientratarnos.

¹⁸ Q'anil, *Escucharnos...*, 49.

¹⁹ Tomando en cuenta que cuando los deseos y necesidades existenciales primarios no son satisfechos se producen frustraciones que inhiben el fluido energético vital y se pierde paulatinamente la capacidad de autorregulación.

²⁰ Lorde, *Lo erótico...*, 13.

FUENTES

- Audre Lorde. *Lo erótico como poder y otros ensayos*. Santafé: Bocavulvaria Ediciones, 2016.
- Braden, Gregg. *La Matriz Divina. Cruzando las barreras del tiempo, el espacio, los milagros y las creencias*. Trad. de Eva González Rosales. Málaga: Sirio, 2008.
- Cabnal, Lorena. *Especial: territorio, cuerpo, tierra* (documental). Especial Era Verde, 2017 en línea en <<https://www.youtube.com/watch?v=6uUI-xWdSAk>>.
- Cabnal, Lorena. “Tzk’at, Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximulew-Guatemala”. *Revista Ecología Política* (2017): 100-104.
- Fina Sanz, Ramón. *El buenttrato como proyecto de vida*. Madrid: Kairós, 2016.
- Grupo de Mujeres Mayas Kaqla. *Un tejido que busca hacer honor a la Red de la Vida*. Guatemala: afehc, 2009, en <https://www.afehc-historia-centroamericana.org/index_action_fi_aff_id_2189.html>, consultada en marzo de 2019.
- Gutiérrez Aguilar, Raquel. *Horizontes comunitario-populares: Producción de lo común más allá de las políticas estado-céntricas*. Madrid: Traficantes de sueños, 2017.
- Lerner, Gerda. *La creación del patriarcado*. México: Crítica, 1990.
- López de la Vega Mariana y María José Aguilar Ponce. “Cuerp@s y autorregulación en la ofensiva del capital: algunas manifestaciones psicocorporales. Apuntes para Nuestra América”. México: ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional de Psicología Social Comunitaria en Nuestra América, UNAM.
- López de la Vega, Mariana, Citlali Lastra Feregrino y Rafael Lastra Espinosa. “Cuerpos, traumas, autorregulación y sujetividad política: retos, propuestas y perspectivas”. México: protocolo de trabajo en el marco del XI Congreso Internacional de Psicoterapia Corporal, 2017.

- Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette, 1990, en <http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf>.
- Q'anil. *Escucharnos, "darnos cuenta" y transformar. Aprendizajes y reflexiones en Guatemala desde la Terapia de Reencuentro*. Guatemala: Tritón, 2014.
- Reich, Wilhelm. *La psicología de masas del fascismo*. México: Colección R, 1973.
- Reich, Wilhelm. *Análisis del carácter*. Nueva York: Orgone Institute Press, 1949.
- Rodrigáñez Bustos, Casilda. *La condición autopoietica, autorregulada, cooperativa y an-árquica de la vida*. Barcelona: Pura Posibilidad, 2010.
- Segato, Rita Laura. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños, 2016.
- Xanatl Barra. "13 lunas", en <<http://www.13lunas.mx/como funciona/>>.

III. ESTÉTICAS PROPOSITIVAS

¿CAMBIOS ESTÉTICOS DESDE EL LENGUAJE?

Pablo Antonio Barrera Alvarado

PLOT TWIST

Todo parecía controlado. No pasa nada. Inclusive cuando las medidas nos alcanzaron en la región, la Covid-19, identificada por primera vez el 31 de diciembre de 2019 en Wuhan (capital de la provincia de Hubei, en la República Popular China), parecía lejana y el confinamiento, preventivo. Abandonamos nuestros salones de clase y oficinas de manera —en principio, creímos— provisional. Quizá era un mecanismo de defensa colectivo. No esperábamos lo que en efecto vendría: el reordenamiento de todos los ámbitos del sistema-mundo en los siguientes años. Confinamiento, incertidumbre, depresión y reestructuración de nuestra existencia como humanidad. Gel antibacterial para la eternidad. La manera en cómo la pandemia afectó los modos de intercambio y efectuó nuevas formas y expresiones de la vida pública y privada se trata de un fenómeno aún vigente y el cual puede ser abordado por la filosofía.

En este escrito me propongo responder la pregunta respecto a, dentro de este vértice pandémico, cómo cambió la relación entre

la estética, esa subdisciplina filosófica concerniente a la sensibilidad, y lenguaje, capacidad *específicamente* humana y sistémica para crear comunidad. ¿Qué nuevos signos emergieron en este contexto y a qué realidad hacían referencia? ¿Qué funciones desempeñaron las expresiones nacidas en la era pandémica? ¿Cuáles fueron las novedades y cuáles las viejas estrategias del lenguaje dentro de un mundo en duelo por la ilusión de un futuro (y por los contagios y decesos en ascenso)? ¿Cambió nuestra manera de hablar? ¿Qué lugar ocuparon las redes sociales y en particular los memes en este contexto?

ESTÉTICA Y LINGÜÍSTICA

Una visión enriquecida del lenguaje considera el signo un signo complejo, con dos características: *a)* puede a su vez devenir en significante de otro significado o referente y *b)* el signo es una intersección e interrelación de sistemas. Así, signo lingüístico y distintas realidades crean el discurso, ya no limitado a estructuras gramaticales aisladas e imaginadas como detenidas en el tiempo y consignadas en un diccionario —*corona*, círculo de metal adornado, a veces, con piedras preciosas que se coloca en la parte superior de la cabeza, símbolo de grandeza y honor—, sino a la lengua en uso, lengua hablada, dinámica y en constante cambio —*le dio Co-vi' y lo tuvieron que intubar*—.

A ello introducimos el aspecto sensible de la lengua, sin duda más allá de ella (podríamos ubicarlo en los suprasegmentos: “*dulcíficame tu tono de voz*”), pero en relación con los actos de habla producidos desde su naturaleza social, “*¿me estás amenazando?*”/“*Yo no amenazo, actúo*”. El hablante, consciente o preconscientemente, mide la sensibilidad del otro y *se mide* al decir lo que cree, siente o piensa. A veces lo hace de modo intencional para herir, dañar o manipular; otra forma, acaso más exacta y consciente, de medición de la sensibilidad del oyente, individual o colectivo, en especial cuando

el mensaje es creado desde los medios de producción signíca. En todo caso, como ha dicho Patrick Charadeau, la seducción y la manipulación están presentes en el discurso social, y el discurso abarca, insisto, más que signos lingüísticos (ni siquiera el cortejo por mensajería instantánea se limita sólo a palabras: hay unos contornos, un *timing*, unos *emojis* o *stickers*). El estilo escénico de la palabra está en ajuste y reajuste permanentes.

Por lo tanto, el aspecto sensible del lenguaje interpela a la estética, por las varias clases de signos que se mueven dentro de sus límites. Para la estética clásica (sí, ilustrada y de raigambre europea) el lugar perfecto para analizar este fenómeno ha sido el Arte (así con mayúscula). Luego de las vanguardias europeas, vinieron las artes de protesta y rebelión, arte pop y al final esa abominación del arte contemporáneo o, en palabras de Avelina Lésper, “el arte VIP” en México y América Latina [...]. No considero, empero, que se trate de descartar todas las artes sino de volver la mirada, para el caso de los países latinoamericanos, hacia las expresiones culturales que, con y pese a su condición mercantil, establecen vasos comunicantes con las artes, sin llegar a ser incorporadas a los cánones del mundo artístico: los cómics, el graffiti, las telenovelas [...]. Pienso en Juan Acha, esteta peruano quien, en su época de auge intelectual, se ocupó de las relaciones entre la definición de arte y las expresiones culturales. La diferencia, en esta época que nos toca, se encuentra en el escenario: las redes sociales en línea (RSE en adelante), la extensión masiva del internet, las nuevas condiciones sociales de producción y recepción. Hoy prevalece la inmediatez y la circulación incontenible de signos.

Asimismo, la estética y su cruce con la semiótica, pero en especial con la lingüística del discurso, ha de ceñirse sobre todo a esta nueva “semiósfera” del TikTok, Instagram, YouTube, Twitter [...] entre otras plataformas donde comenzó a circular un sentir colectivo —y sus textos, sus enunciados, sus memes— en referencia al comienzo de la pandemia por la Covid-19, su prolongación y sus consecuencias.

EL TEXTO Y SU CONTEXTO

Hablo por mi mayoría (o minoría); es decir, la mayoría de los usuarios de las RSE somos un público de una edad, con unas características socioeconómicas relativamente variables (ocupación, escolaridad, ingreso...) que nos ubican como un sujeto enunciador con unas particularidades, si bien la pandemia y sus expresiones alcanzaron a todo el mundo, pero no de la misma manera ni en las mismas circunstancias. Me refiero a la generación de los *millennials*, nacidos entre 1980 (otras fuentes: 1981) y 1995, quienes atestiguanos la masificación del internet; somos la generación migrante digital porque vivimos el tránsito de hablarle por teléfono a él/la que nos gustaba, a usar la línea telefónica para conectarnos a internet —con su inconfundible tono de marcado—... a iniciar sesión en Messenger, a agregarnos en las redes sociales en línea (de Hi5 a Instagram). Experimentamos nuestro uso de las redes diferente de otras generaciones. Podemos decir que la “variación dialectal intergeneracional” (nombre académico y bastante pedante para decir que los hijos no hablan igual que sus padres ni sus abuelos; las palabras cambian de generación en generación) se traslada a internet. Heredamos, creamos y tenemos unos códigos propios, unos relatos, unos personajes con los cuales nos identificamos, modos particulares de expresar nuestra posición en el mundo, *un sentir colectivo en común*.

LOS SINTAGMAS DEL MIEDO Y LA EMERGENCIA

El confinamiento (o también imprecisamente llamado “cuarentena”) (de más de 40 días) llegó, poco a poco, a todos los países. Se trató de un asunto, sí, de salud pública que, con el deóntico obligatorio “*Quédate en casa*” propagado por casi todos los gobiernos y extendido a las RSE y su mundo virtual, #StayHome, impactó en la salud mental. Se abrió aún más la brecha económica. El miedo

y la angustia, en especial de millones de personas (por ejemplo, en Río de Janeiro, Brasil), quienes necesitaban salir a trabajar, aquellos para quienes sostener en los hechos el imperativo (ni quedarse en casa, ni aislarse...) era impensable; por otro, desde el privilegio del dinero, no faltaron aquellos que derivaron de éste una argumentación, frecuentemente autoritaria, en favor “*de todos*”. De ahí se desprende el nombre con el cual se les llamó a los irresponsables ante las medidas públicas, *covidiotas* (*idiotas* ya había; antes de la Covid-19 y de la aplicación de vacunas).

Pero quedarse encerrado con el otro por obligación trajo otros problemas. El convivio forzado detonó los conflictos en pausa, las relaciones se tensaron, los casos de violencia doméstica, en especial contra mujeres, se dispararon.¹ Paralelamente, los contagios fueron ascendiendo y los hospitales, saturándose. Una situación para la cual no estaba entrenado el personal médico en ningún lado. El colapso de los sistemas de salud en varios países hizo que se adecuaran, en la medida de lo posible, los recursos y espacios destinados a otras funciones. La nueva emergencia invadió la realidad. La novedad histórica cayó sobre el adjetivo, porque *salas* (de espera, posoperatorias...) ya había, pero no “*salas covid*”; lo mismo para pacientes, “*pacientes covid*” ... “*intubar*”, “*intubado*” y “*oxígeno/a-r/ción*” fueron los lemas-palabras vueltas moneda de cambio en el discurso conversacional de la desesperación y la muerte.

Despidos, desempleo y recorte (legal e ilegal) de sueldos abonaron al estrés y la depresión. Frente a esta angustia colectiva expandiéndose como aceite, el orden simbólico pone un límite y brinda una certidumbre, al menos inicialmente: “Cuando todo esto acabe, volveremos a abrazarnos”, enunciado de emergencia en la *Pollis*, dominante en los medios y después reformulado a “cuando todo esto acabe”/“cuando todo esto pase”, una oración subordinada

¹ “La pandemia en la sombra: la violencia contra las mujeres durante el confinamiento”, *ONU Mujeres*, en <<https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equity-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19>>.

nada temporal sin tiempo, sin fecha específica en el calendario, si acaso sólo imaginada (mayo 2020... julio 2020... diciembre 2020...). El enunciado, más del orden de la fe y la creencia que del conocimiento científico, brindaba una narrativa de doble filo: por un lado, mantenía la esperanza viva de que, en efecto, fuera a terminar “ya pronto” la pandemia. Incontables perfiles en las RSE replicaron este mensaje; el discurso produce discurso, siempre. Por el otro, cual estrategia del poder político, negaba el presente, lo empeñaba a cambio de un futuro incierto (en México, la metáfora del *semáforo epidemiológico* entró en vigor el 18 de mayo de 2020, con el fin de vigilar la reapertura de actividades; de dar “luz verde” según el riesgo de contagio).

RELACIÓN ENTRE ENDOCEREBRO Y EXOCEREBRO: UNA RELACIÓN HISTÓRICA

Así, salud física y mental se vieron afectadas en todo el mundo. Las estadísticas lo prueban. La depresión y la ansiedad aumentaron, sobre todo en los países más afectados por la pandemia, y sobre todo también en una población de jóvenes.² ¿Cómo leer estos índices, correspondientes a la salud mundial, con las expresiones discursivas contextualizadas? En *Antropología del cerebro*, Roger Bartra desarrolla una tesis en la que afirma: los estudios neurocientíficos no deben limitarse sólo a las funciones bioquímicas del cerebro, sino que, para poder dar una explicación cabal su funcionamiento, se necesita recurrir al entorno cultural:

pues al aceptar que la consciencia también es un fenómeno exocerebral se introducen nuevas variables, la más importante de las cuales es la red de procesos simbólicos sin los que una voluntad consciente no puede existir [...]. El estudio de la interacción entre las redes neu-

² “La pandemia de Covid-19 dispara la depresión y la ansiedad”, *Noticias ONU*, en <<https://news.un.org/es/story/2022/03/1504932>>.

ronales y las simbólicas nos enfrenta a una situación más compleja, pero puede facilitar —no complicar— el entendimiento de los mecanismos mentales del libre albedrío.³

Luego, los estados mentales y estados de ánimo pueden ser leídos *en y a través* de las expresiones de esta época pandémica, de sus imágenes y gestos, de los tópicos recurrentes y el tono en el que la depresión y sus vicisitudes hablan y se comunican en un escenario (RSE). Así, el lenguaje se trata de la prótesis simbólica con la cual sostenemos nuestra condición de incompletitud.

LOS MEMES, ESE NUEVO JUEGO DEL LENGUAJE

Los síntomas del encierro encontraron (sobre todo en la generación *millennial* y *centennial*) en los memes una válvula de escape, una manera de procesar los padecimientos, semejante al humor, ese mecanismo de defensa que nos permite cohibir el nacimiento de sentimientos aplastantes y el cual, como nos enseñó Freud, obedece a mecanismos de agresión y de defensa que evitan el nacimiento de displacer producido por fuentes internas.⁴ Los memes, cuyo nombre fue acuñado por Richard Dawkins en *El gen egoísta* (*The Selfish Gene*, 1976), fueron los protagonistas en esta fase del confinamiento. Así, los padecimientos y los sufrimientos agudizados por la restricción en los canales de encuentro social se reeditan en estas unidades de información cultural, texto-imagen, en un humor irónico y autodifamatorio: “*there’s not going to be ‘Cuando todo esto acabe’, you stupid slut*”. No aceptábamos (ni aceptamos) el carácter desesperante de la realidad y convertimos en festivo —y autorre-

³ Roger Bartra, *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío* (México: FCE, 2014), 191-192.

⁴ María Rosa Palazón, *Reflexiones sobre estética a partir de André Breton* (México: UNAM, 1984), 477.

ferencial— lo que valoramos cruel e injusto.⁵ Así, no sorprendió atestiguar la multiplicación de memes que hacían referencia a la manera compulsiva de comer, de beber alcohol, de extrañar al ex, de... *Memelasdeorizaba*, entre otros sitios especializados en memes en español, publicaban diario algún meme en alusión a la pandemia y sus efectos en nuestro ánimo y perspectiva.

EL FENÓMENO CHEEMS

En este escenario donde la estética del encierro es tomada por una generación que no suelta el *smartphone* ni se despega y hace su vida a través de las RSE, no sorprende el triunfo de un personaje adorable que abandera la ansiedad generalizada y la incapacidad de hacer frente a la realidad como otrora las generaciones de *baby boomers* y X. ¿De quién hablo? Bautizado con el nombre de Balltze por su familia humana en Hong Kong, Cheems es una perrita de 11 años, raza Shiba Inu⁶ que cobró popularidad desde 2017, pero cuya fama mundial llegó a niveles insospechados en pandemia. Cheems por la contracción léxica de *cheese* + *burgers*, y con epéntesis de una *m*, *cheemsburgers*, es el personaje-meme con el cual nos identificamos en varias lenguas y, en el caso del español, por la ansiedad vuelta *amsiedad*, *amsiedad* por lidiar con la realidad social tan distinta a la vivida e imaginada por nuestros padres, de ahí la viralización del meme *Antes/Ahora...* con la oposición semántica de trasfondo Fuerte/Débil: niños *Antes/Ahora*, celulares *Antes/Ahora...* esquema en el que *Sivole Doge* (otro Shiba Inu fotografiado en 2013) representa, en el lado izquierdo, con una musculatura hiperbólica el idealizado *Antes*. Y en donde obviamente Cheems se coloca siempre en el lado del *Ahora*, el presente actual degradado

⁵ El ejemplo de Freud (en *El chiste y su relación con lo inconsciente*) es el de un condenado a muerte que se dirige a la horca y pregunta: “¿Qué día es hoy?” Se le respondió que lunes, y él añadió: “¡Vaya, buen principio de semana!”. Palazón, *Reflexiones...*, 387.

⁶ Sitio oficial de Balltze: <<https://cheems-balltze.com/>>.

por las circunstancias económicas, localizado en una posición psicoafectiva particular, infantilizada (“amá hay una cucaracha en mi cuarmto”), frágil (“me avemtaste muy duro a la cama, ya no sirvo”), exangüe, las ilusiones rotas de los *boomers*. Si bien Cheems no es el único meme en el contexto, sí considero que es lo de más reveladores de la subjetividad de una generación (en esta época), personaje intertextual y feliz viajero entre mundos semiesféricos (desde montajes con el actor Keanu Reeves, a productos de consumo, hasta *stickers* en el WhatsApp). Ojalá Cheems se eternice aún más que la pandemia.

ESTÉTICA DEL LENGUAJE

Queda así esbozada la relación entre la progresión de la pandemia por Covid-19 en el mundo, y las formas lingüísticas y paralingüísticas que la refieren. En el lenguaje expresamos sensaciones y estados de ánimo, desde luego, pero también es a través de las formas particulares de la lengua hablada, de sus estructuras gramaticales específicas, que se marcan, no siempre de manera consciente, los padecimientos y síntomas de una población agobiada, en la compleja relación lengua-sociedad y quizá al modo del psicoanálisis lacaniano: no es (sólo) lo que se dice en el enunciado, sino el hecho de que la enunciación ocurra, reiteradamente, como en las frases repetidas y los memes, lo que puede, en todo caso, indicar algo más.

Los cambios sociales se entrelazan con los cambios lingüísticos, en esa unidad llamada discurso. Por lo cual, el corpus de análisis fueron algunos discursos de la pandemia por Covid-19. Las nuevas condiciones de comunicación, donde prevalecen las RSE, no deben soslayarse para analizar integralmente los fenómenos mediáticos, o las nuevas formas de expresión artística y creativa, asunto del que se ocupará la estética filosófica en particular y a la filosofía de la cultura en general.

EL ARTE DE TÍTERES Y SUS EVOCACIONES SIMBÓLICAS*

María Griselda Coss Soto

Para vivir en el mundo hay que fundarlo.
MIRCEA ELIADE

La definición de títere como artefacto cultural liminar (que propongo para su estudio), así como el marco teórico interdisciplinario del que retomo conceptos de la filosofía, la sociología, la antropología, los estudios culturales y del teatro de títeres, principalmente, son una contribución novedosa en la materia que, dicho sea de paso, tiene poca presencia en el ámbito académico por desconocerse sus alcances dentro de las ciencias sociales, las humanidades, el arte y la cultura.¹

* Este artículo forma parte del segundo capítulo de mi tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, titulada “Estudio hermenéutico del arte de títeres y sus evocaciones simbólicas en América Latina: México y Cuba”, realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (México: Ciudad Universitaria, 2021).

¹ Con sus excepciones, por ejemplo, el coloquio El títere y las artes escénicas, organizado por la Universidad Veracruzana, en coordinación con otras instituciones desde el 2013, que llevaba siete ediciones consecutivas, en 2020 fue cancelado por la pandemia de la Covid-19. Afortunadamente, en 2021 se retomó de manera virtual, con su octavo coloquio.

El títere no es un elemento exclusivo de las artes escénicas, sin embargo, incluso en este ámbito, no se le integra como parte de su formación académica y curricular, aunque se le siga empleando como uno de sus recursos de interpretación en la escena.

UNIVERSO POÉTICO DEL ARTE DE TÍTERES Y EL PROCESO CREATIVO EN SUS FORMAS ESTÉTICAS

Habría que empezar por preguntarse ¿qué es un títere?, ¿para qué construir títeres (“monos”)?,² ¿cómo es el proceso creativo con los títeres?, y ¿cómo se da la relación vital del creador títerero con su títere?, ya que todas estas circunstancias conforman este hacer creativo.

Algunos artistas títereros coinciden en que los títeres son “seres” del reino de la imaginación,³ seres amorosos que no abandonan ni olvidan, “son lúdicos, proporcionan salud, felicidad, dan alegría, abren caminos, amansan ogros y nos acompañan siempre”, así lo manifestó en su momento el maestro marionetista Alfin.⁴ Pero también son descritos como imágenes que hablan. Lo

Éste es uno de los pocos espacios académicos en América Latina, especializado en esta materia, en el que he participado como ponente desde su primera edición, exponiendo esta problemática y mis tesis de maestría y doctorado, que desarrollé a lo largo de estos años. Propuestas que han sido incorporadas por el coloquio y por algunos participantes y alumnos del Posgrado en Artes Escénicas. Sin duda, este espacio me ha brindado una retroalimentación, abriendo nuevos horizontes de conocimiento para continuar en este proceso de pensar al títere desde su complejidad ontológica.

² En el caso de los monos de calenda de Oaxaca, México, el maestro monero (constructor de monos) José Azcona menciona que estos “gigantes” son los que abren la fiesta y por el ombligo del mono puedes ver la felicidad de los otros. María Griselda Coss Soto, entrevista a José Azcona, Oaxaca, 18 de abril de 2017.

³ Hans R. Purschke, *Títeres y marionetas en Alemania* (Fráncfort: Gachet & Co., 1957), 6, en <www.takey.com/LivreS_4.pdf>.

⁴ Alberto Mejía Barón (Alfin), nació en la Ciudad de México en 1948, maestro marionetista, artista plástico y escénico, además ejerció la odontología y realizó estudios de maestría en criminología. Fue reconocido internacionalmente, trabajó en cine, televisión, teatro y ópera. Tuvo bajo su resguardo una colección de 78 marionetas Rosete Aranda y Espinal,

Marionetas de Alfin



Fuente: Casa de la Cultura Alfin Rosete Aranda-Museo de la Marioneta Alfin, colección Alberto Mejía Barón; fotografía: Héctor Mendoza Heinze, 2016.

que es un hecho es que estos creadores de “imágenes que hablan” coinciden en que los títeres son “seres” del reino de la imaginación, seres fantásticos, “extraordinarios” con los que se crean vínculos emotivos y empatía. “Un títere es un muñeco con el que se tiene un diálogo afectivo, social, personal”.⁵

además de algunas figuras prehispánicas articuladas, títeres de diferentes técnicas y países, junto con una gran producción personal, ya que se destacó por ser un prolífico y excelente constructor y restaurador de marionetas. Alfin, continuó trabajando en la construcción de réplicas de las marionetas Rosete Aranda y Espinal, con nuevos materiales, reinterpretando estas técnicas para crear su propio estilo y figuras, siguiendo con esta tradición de marionetas. También incorporó su nombre al de estas dos famosas familias de marionetistas, como Alfin los Rosete Aranda y Carlos Espinal, falleció en 2009 en la Ciudad de México.

⁵ Fabiola Quijas Palapa, “El arte y tradición del titiritero en el Museo de Marionetas Alfin”, *La Jornada*, 28 de febrero de 2016. Héctor Mendoza Heinze, director del Centro

Antes de materializarse en la forma, se imaginan, se sueñan, aparecen en el ensueño. Después toman forma, se crean con algún material, si es modelable como la madera o el hule espuma, por ejemplo, se talla la forma, se perfilan sus rasgos, gestos y movimientos, hasta que se materializan como “seres” únicos con un carácter propio, con un “ánima”, se construyen para ser animados.

Su mirada expresa, así como sus manos y cuerpo entero, cuando de títeres figurativos se trata, pero también expresan los títeres antropomorfos, e incluso los objetos o materiales animados como tales, por la forma y la intención que el titiritero les transmite mediante el movimiento es que éstos se concretan. Es decir, los títeres pueden tener cualquier forma, dimensión y construirse con casi cualquier material.

Si el títere es considerado como un “ser”, pues tiene ánima, es muy próximo al fetiche y al talismán, ya que se les impregna de ánima, de vitalidad o *mana*.⁶ No es un simple objeto, “ni una cosa entre las cosas”,⁷ adquiere “vitalidad” no sólo por representar o significar, aunque ésta sea su principal función.

Cultural Alfin Rosete Aranda, además de ser escritor, actor, restaurador y titiritero, es el creador de este espacio único que exhibe, anima y resguarda estas marionetas en la Ciudad de México.

⁶ “El *mana* o *maná* es una categoría religiosa de la Melanesia introducida en 1878 por Max Müller, a la que luego utilizó Durkheim para caracterizar la religiosidad primitiva. Designa una fuerza anónima y difusa, que anima a los objetos —aunque no a todos de igual manera— y se utiliza para llevar a cabo lo que está más allá del poder ordinario del hombre. Se encuentra en la atmósfera, y se adhiere a las personas y a las cosas. Quien lo posee, puede emplearlo y dirigirlo [...]. Desde el punto de vista antropológico, debemos verla como una fuerza simbólica, o sea, creada por el hombre, por más que las sociedades tiendan a asignarle un origen divino. Dicha fuerza establece una relación entre la forma y la identidad, proporciona un nombre a cada cosa y un sentido (es decir, un valor), disponiéndola en una jerarquía que, como vimos, no es universal, sino propia de cada cultura, y otorga un fundamento a su racionalidad. Hay una fuerza informante, pero su apropiación sólo puede darse por la mediación del símbolo”. Adolfo Colombres, *Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente* (México: Conaculta, 2014), 127-129.

⁷ María Rosa Palazón Mayoral, reflexiones expresadas durante el seminario: “Estudios teóricos interdisciplinarios. Seminario de Estética. La Estética y sus herejías II (México: 2017).

En el imaginario del creador títerero existe la pretensión de crear un “ente” con vida, más que un objeto para representarla. Crear al títere como metáfora de vida, con un simbolismo y evocación particular, pues cada títere tiene su propia unicidad, por ejemplo, en algunos casos, debido a la intencionalidad en su creación para cumplir con una función sagrada, no será sólo un objeto de representación, sino que se convertirá en el sujeto mismo, de ahí su complejidad ontológica.

Es muy común escuchar entre los artistas títereros la afirmación de que los títeres se vinculan con lo sagrado y que los muñecos cobran vida, ya que se mueven a su antojo, independientemente de la intención del títerero. La historia y la práctica escénica de estos creadores nos dan algunas respuestas al respecto, como lo hace Mariano Dolci:

Hemos de aceptar que los instrumentos que tenemos en las manos no son sólo dóciles emanaciones de nuestra voluntad, sino que, por el contrario, tienen un cierto poder para modificar (y a veces trastocar completamente) nuestros proyectos. Con esto no pretendo decir, por supuesto, que los títeres o las manos “piensen”, sino tan sólo que tienen el poder de desencadenar lo que hoy podríamos denominar *feed-back*.⁸

Es probable que tengamos dificultades culturales para comprender bien y para precisar la naturaleza de este tipo de influencias, debido a que nuestra historia ha separado con excesiva nitidez del espíritu de la materia, el alma del cuerpo, la cabeza de la mano, “la inspiración” de la ejecución y así sucesivamente.

Todo esto se pone de manifiesto cuando vemos trabajar a los niños: esa gota de color pardo que se desliza sobre el papel fijada

⁸ Mariano Dolci, “Tener miedo, dar miedo. Juego (con) su identidad”, *Revista Puck, el títere y las otras artes. Títeres y Sociedad* (Bilbao: Centro de Documentación de Títeres de Bilbao, núm. 3 (1992): 101.

verticalmente al caballete podría crear una asociación mental inesperada, que hace que el niño abandone entonces el proyecto que tenía de hacer un oso para pasar a un árbol cuyo tronco acaba de aparecer. Ese árbol no habría aparecido si el niño hubiese dispuesto de trozos de fieltro o de lápices, o si la hoja hubiera sido colocada horizontalmente sobre la mesa. Por tanto, lo que se manifiesta en toda su expresión es en realidad el resultado de proyectos más o menos conscientes, pero también de influencias debidas a los materiales, los instrumentos, los procedimientos, el azar, etcétera.⁹

Y qué decir de la relación mágica surgida entre el intérprete títritero y su instrumento de interpretación: el títere. Frecuentemente, el títritero crea un vínculo metafísico, poniéndose al servicio del “títere con alma”; ya que por sí solo posee ánima, y al ser concebido y construido por el títritero, sólo le resta ponerlo en movimiento para la escena. Incluso para su construcción se reutilizan materiales que, muchas veces, tienen ya un significado para el creador, o los objetos “aparecen” oportunamente para ser parte del personaje por nacer, como lo describe Peter Schumann:

El títritero, cuya representación nace en otra parte, en la pasión de los materiales apropiados, apreciados por sus usos anteriores, su disponibilidad, su origen, su coste, su peso, su belleza, pueden actuar confiadamente con la ayuda de estas materias primas. Ninguna de estas cualidades es inmediatamente percibida por el público. Su proceso de selección, su importancia real en tanto que fuerzas que participan en el producto final, no son más que una presencia sutil, y sin embargo debe su espectáculo a estos ingredientes invisibles.¹⁰

Para el director y marionetista francés Alain Recoing los títeres son objetos animados por el hombre, cuya animación está pensada

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Peter Schumann, “Hacer gritar a los dioses. Por unos títeres radicales”, *Revista Puck. Tendencias actuales*, núm. 5 (1993): 34.

para un espectáculo. Mientras que para Arminda Vázquez Moreno, títerera mexicana, fundadora y directora del grupo Dragón Rojo, los títeres son “seres representacionales, como si tuvieran sus propias almas en donde uno nada más los acompaña”.¹¹

Durante su primera década de vida, El Periférico de Objetos, proyecto escénico argentino, retomó algunas de las propuestas artaudianas para recuperar en su teatro una dimensión mágica. El actor-manipulador se convierte en un médium que da vida a lo inanimado.¹² Daniel Veronese, cofundador de El Periférico de Objetos, señala que

este desdoblamiento objeto-actor no es sólo un hecho mecánico, producto de una técnica de manipulación, sino un elemento fundamentalmente emotivo. La representación se convierte en un rito que posee en sí misma la virtud de animar lo inanimado. Este efecto mágico de animación de lo inerte no puede atribuirse ni a las palabras pronunciadas, ni a los gestos efectuados, sino a una ilusión emotiva, que se aparta de los procedimientos tradicionales de los títereros. Rito mimético, basado en el principio de que lo semejante produce lo se-

¹¹ María Griselda Coss Soto, entrevista a Arminda Vázquez Moreno, Veracruz, 2013.

¹² Enrique Pichon-Rivière, desde su rol de psicoanalista, evalúa los motivos internos del creador Di Segni en la creación de sus móviles y retoma la idea de uno de los poemas de Eliot, basada en que “aquello que es vivo es lo que puede morir. Pero aquí se produce el proceso contrario; aquello que es muerto puede ser recreado en la obra artística. Y toda la tarea del creador es la re-creación a través del movimiento del sentimiento de muerte consciente o inconsciente en relación con aspectos determinados. Es decir, entonces, que todo gira alrededor del poder resolver sentimientos de inercia o de impotencia interna o de muerte sobre la base de un movimiento determinado. Esto mismo hace impacto en el espectador, que participa, identificándose con el creador, de los mismos mecanismos y adquiere carácter de vivencia estética o de diversión por el hecho de que resuelve ansiedades muy profundas ligadas a la muerte”. Esta idea de Rivière ha sido retomada como tesis por algunos artistas escénicos y plásticos argentinos, y específicamente por creadores del teatro de objetos, como El Periférico de Objetos, que en sus primeras propuestas mostraban lo obscuro y lo siniestro. Enrique Pichon-Rivière, *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social* (Buenos Aires: Nueva visión, 2005), 17.

mejante, pero también rito en el que la materia que aparece en todas las cosas podrá producir poderes mágicos.¹³

Paradójicamente, en su vertiente vanguardista, las nuevas tendencias en el teatro de títeres retoman esta concepción de la materia, incursionando a los objetos como intérpretes dentro de la escena, no meramente como utilería o trastos; ampliándose así el lenguaje del teatro de animación.

Aunque los títeres tienen una esencia como objetos y estos últimos a su vez también cobran un sentido dramático como personajes, es decir, se resignifican fuera de su contexto “natural” para los que fueron creados. La diferencia entre un títere y un objeto es que, pese a que los títeres también son objetos, están creados con la finalidad de representar personajes en escena, actuar, dramatizar. Sin embargo, la utilidad de un objeto sería cualquiera, e incluso incorporarse en el mundo creativo de las artes.¹⁴

Por otro lado, si bien es cierto, que manual y técnicamente se puede repetir o reproducir un mismo personaje, nunca será el mismo, cada uno será distinto, adquirirá “vida” o “vitalidad” y fijará su carácter en cada presentación. Esto parecería absurdo, pero sólo basta con preguntarle al títerero tradicional para confirmarlo. Y digo “tradicional” porque, en un sistema productivo como el que demanda, por ejemplo, una serie de televisión o un gran espectáculo comercial con títeres, esta percepción puede cambiar. La construcción y apego de los creadores hacia el títere, quizá, será distante. Aunque no será así para su público de niños, para ellos su personaje favorito —la Rana René, Topo Gigo, Juan sin Miedo o

¹³ Beatriz Trastoy, “La mirada periférica de Ana Alvarado: entre la carnalidad del actor y la cosidad del objeto escénico”, 2006, en <<http://artesescenicas.uclm.es/index>>.

¹⁴ Retomo parte de la información escrita en el apartado “Diferentes concepciones ontológicas del títere, la materia con alma” de María Griselda Coss Soto, “El arte de títeres y su condición liminal en México y Argentina, una mirada desde Latinoamérica” (México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2016, tesis de maestría), 31-34.

Calceñín con rombos *man*,¹⁵ sólo por mencionar algunos de los más populares, de distintas épocas—siempre será el mismo personaje entrañable, ya que el títere genera empatía.

Sabemos que el lenguaje de las artes se caracteriza por ser simbólico, con grandes posibilidades para su interpretación, en el que cada espectador recibirá el mensaje de la obra artística de diversa forma, decodificándola desde su percepción y experiencia individual. El arte escénico es complejo dado que involucra varias artes en escena. En el caso del títere, además, se da la peculiaridad de que este “ente”, a veces objeto de interpretación, otro sujeto “encarnado”, tiene sus características particulares. Y una de éstas es precisamente esta condición ontológica en su esencia o sentido como “sujeto”, no sólo como “objeto” o instrumento material de interpretación.

Para la maestra titiritera Margareta Nicolescu el títere es “una imagen plástica capaz de actuar o representar”,¹⁶ yo agregaría que el títere es una imagen plástica flexible capaz de encarnar, representar y jugar, pero, sobre todo, de significar. Sin embargo, considero que, al definirlo como un artefacto cultural liminar, se incluyen todos sus aspectos, en cuanto a la forma, función y sentido.¹⁷

De ahí que lo defina como un artefacto cultural, es decir, un bien cultural objetivado¹⁸ con características simbólicas singula-

¹⁵ Todos ellos son personajes-títeres de la televisión.

¹⁶ Juan Enrique Acuña, *Aproximaciones al arte de los títeres* (Buenos Aires: Ediciones Juan-cito y María/Instituto Nacional del Teatro, 2013), 115. Juan Acuña, en sus disertaciones sobre la definición de títere, menciona que también ha sido formulado como un artefacto animado; para Acuña, el “artefacto” excluye otras técnicas de títeres, como la mano desnuda, por lo cual no está de acuerdo con él.

¹⁷ En este caso, entendemos al “artefacto” no como un artificio o mecanismo, sino como un bien cultural objetivado, es decir, en él se concreta el significado cultural. Por ello incluye cualquier tipo de técnica empleada en el arte de los títeres.

¹⁸ Pierre Bourdieu, *La distinción, criterios y bases sociales del gusto* (Barcelona: Taurus, 1998). La distinción entre formas interiorizadas y formas objetivadas de la cultura. Como sabemos, esta distinción capital ha sido enfatizada y fuertemente argumentada por Bourdieu (91) en relación con su teoría del habitus, introduciendo la dicotomía analítica entre “símbolos objetivados bajo formas de prácticas rituales y de objetos cotidianos, religiosos, artís-

res, definición que nos permite abarcar toda su complejidad en un sentido general, aunque su carácter liminar y liminoide es el que determina y termina de explicar su sentido ontológico, que se manifiesta tanto en sus estéticas como en sus funciones. El títere está hecho para los actos extraordinarios, es decir, para participar en las artes, el juego, la fiesta y el ritual. Para jugar, representar personajes en la escena y para encarnar deidades o entidades sagradas. En este sentido, el títere es en sí mismo el significante del significado, si nos referimos al aspecto simbólico, o como lo señala Hans-Georg Gadamer: “la esencia de lo simbólico consiste en que no está referido a un fin con un significado que haya de alcanzarse intelectualmente, sino que detenta en sí su significado”, es decir, “que en la obra de arte no sólo se remite a algo, sino que en ella está propiamente aquello a lo que se remite”.¹⁹

El títere es (un objeto- espacio) liminar; un vehículo de tránsito o, en otras palabras, es un umbral entre lo cotidiano y lo extraordinario. Para Mircea Eliade, el umbral que separa los dos espacios indica al propio tiempo la distancia entre los dos modos de ser, profano y religioso:

El umbral es a la vez el hito, la frontera, que distingue y opone dos mundos y el lugar paradójico donde dichos mundos se comunican, donde se puede efectuar el tránsito del mundo profano al mundo sagrado [...]. El umbral tiene sus “guardianes”: dioses y espíritus que defienden la entrada, tanto de la malevolencia de los hombres, cuanto de las potencias demoníacas y pestilenciales. Es en el umbral donde se ofrecen sacrificios a las divinidades tutelares [...]. El umbral, la

ticos, etc.”, por un lado, y “formas simbólicas y estructuras mentales interiorizadas”, por el otro. Giménez Gilberto, “Epistemología: definiciones de la cultura. Material compartido en el seminario Debates teóricos-metodológicos sobre la pareja conceptual: Cultura/Identidad, 2020-2022.

¹⁹ Hans-Georg Gadamer, *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Trad. de Antonio Gómez Ramos (Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós/I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona, 2010), 91, 95.

Monos de calenda, San Miguel Yogovana,
Miahuatlán, Oaxaca



Fuente: Fiesta patronal de la Virgen de la Asunción, acervo personal de Dalia Juárez Sánchez, San Miguel Yogovana, Miahuatlán, Oaxaca, 2019.

puerta, muestra de un modo inmediato y concreto la solución de continuidad del espacio; de ahí su gran importancia religiosa, pues son a la vez símbolos y vehículos de tránsito.²⁰

El títere juega con la vastedad de las formas del arte y de las artesanías, transita por los espacios hegemónicos de la cultura, pero también aparece en las calles con las dimensiones de un gigante y

²⁰ Mircea Eliade, *Lo sagrado y lo profano*. Trad. de Luis Gil (Barcelona: Guadarrama/Punto Omega, 1981), 29.

como títeres pequeños, o juguetes que se mueven mecánicamente en los juegos de tiro al blanco, de las ferias ambulantes mexicanas. Es así como su estética es tan diversa, que pueden asumir el arte clásico (“arte burgués”) representando, por ejemplo, personajes de ópera o ballet, ataviados con las vestimentas más ostentosas o, simplemente, pueden estar conformados por un pedacito de papel o trapo reciclado, y no por ello pierden su sentido, belleza y expresividad.

El títere se crea con las manos, generalmente es una creación totalmente artesanal, esta característica, junto con el criterio oficial que lo ha “infantilizado”,²¹ pueden considerarse negativas respecto de lo que demandan los criterios del arte legítimado. Aunque si lo interpretamos en otro sentido, la inocencia y la fantasía que se relacionan con el mundo imaginario de los niños es donde radica su riqueza y encanto, por ello es que el títere sigue llegando a todo tipo de público.

LO SIMBÓLICO EN EL ARTE DE TÍTERES

El objetivo central de este artículo es analizar el aspecto simbólico en el arte de títeres que está presente desde su concepción, y para ello será necesario recurrir a la semiótica, que como sabemos es muy amplia y compleja, por lo cual retomo las reflexiones muy sintetizadas (en esquemas) de Gilberto Giménez, respecto de la definición de símbolo, que construye homologando la teoría francesa de Saussure y la anglosajona de Peirce, para llegar a una definición operacional del símbolo aplicable a las ciencias sociales, al arte y a las humanidades que, de cierta forma, coincide con la definición clásica del símbolo, fundamentada en la *tessera hospitalis*.

²¹ Con ello me refiero a que se le considera propio y exclusivo del ámbito de los niños, criterio totalmente limitante que lo excluye de otros espacios y, desafortunadamente, repercute negativamente en la práctica escénica, debido a que se le asocia con lo simple e improvisado.

A Gilberto Giménez le parece extraño que la semiótica tenga muy poca presencia como herramienta de análisis en los estudios culturales en México:

Si aceptamos la idea de Saussure (1916/1997), según la cual la semiótica o semiología sería “la ciencia que estudia la vida de los signos en la vida social”, resulta obvia la importancia capital de los conceptos de signo, símbolo y código para el análisis de la cultura, ya que a partir de Clifford Geertz (1973) ésta suele referirse, en distintas versiones, al “conjunto de los hechos simbólicos presentes en una sociedad”.²²

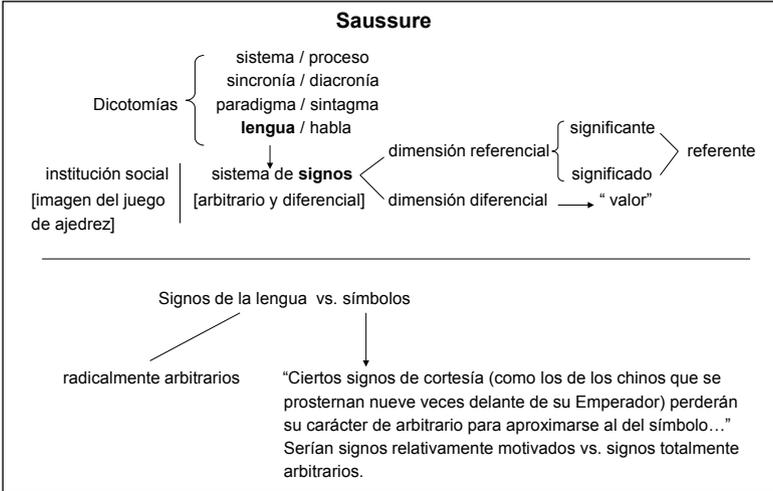
LOS SÍMBOLOS: SIGNOS MOTIVADOS
(POR SEMEJANZA Y ANALOGÍA)
Y SIGNOS ARBITRARIOS

Una conclusión general de Gilberto Giménez sobre la concepción saussuriana del signo y del símbolo es que ambos conceptos se inscriben totalmente dentro de una “semiótica de la comunicación”, ya que su producción requiere, en todos los casos, de un emisor intencional y de un receptor capaz de decodificar los signos, sean éstos arbitrarios o motivados. A continuación, presento un esquema del mismo autor que sintetiza esta perspectiva saussuriana dicotómica.

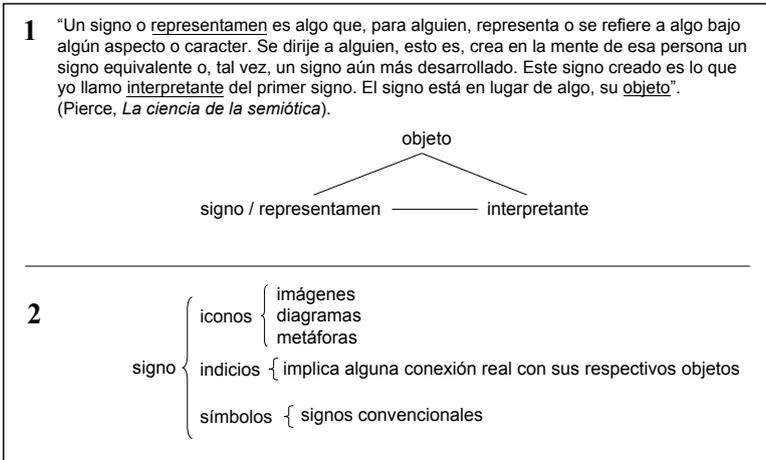
En tanto, Peirce, propone una clasificación tripartita de los signos que comprende los iconos, indicios y símbolos. Los primeros pueden ser, a su vez, imágenes, diagramas y metáforas; los indicios comportan alguna conexión real con sus respectivos objetos; mientras que los símbolos son precisamente los signos convencionales. Gilberto Giménez lo plantea como en el esquema 2.

²² Gilberto Giménez Montiel, “El signo y el símbolo en las diferentes tradiciones de la semiótica y sus implicaciones para el análisis de la cultura”, en Monique Vercamer y Consuelo Méndez (comps.), *Miradas semióticas* (México: UNAM, 1996).

Esquema 1. Los signos (arbitrarios o motivados)



Esquema 2. Los signos según Charles S. Peirce



Y menciona que en antropología y sociología se emplean con mayor frecuencia, “aunque sea implícitamente y de modo inconsciente, el concepto de símbolo como signo motivado o más motivado que otros”:²³

podemos postular, siguiendo la sugerencia de Saussure, que *todo símbolo es a la vez convencional, motivado* y, en algunos casos —como en los rituales— *eficaz* (realiza lo que significa, aunque sea imaginariamente, como en el caso de los ritos). Es convencional, porque para que funcione como símbolo, aún la motivación icónica o indicial tiene que ser culturalmente reconocida y sistemáticamente codificada (Umberto Eco); es motivado, porque no es totalmente convencional, ya que implica también una relación icónica o indicial entre el significante y el significado; y es socialmente eficaz (propiedad performativa, como en los rituales).²⁴

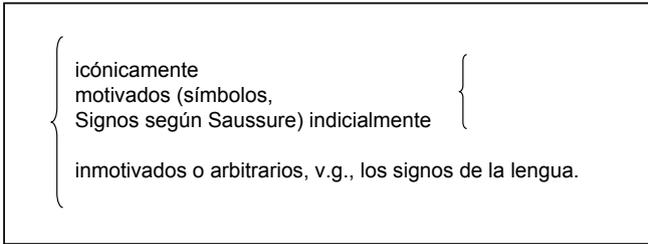
Para Gilberto Giménez es importante incorporar a su definición de símbolo los iconos y los indicios, de acuerdo con Peirce, porque amplían la noción saussuriana de motivación y con ello incluiría no solamente la motivación por semejanza, sino también la motivación por contigüidad o metonimia. Además de recuperar la perspectiva peirceana de la semiótica de la significación, que no requiere la presencia de un emisor intencional para la producción del significado, ya que esta perspectiva resulta en especial útil para ciertas disciplinas de las ciencias sociales, como la arqueología.

Finalmente, en el esquema 3 se muestra la homologación que propone Giménez, entre la teoría saussuriana y la peirceana del signo y del símbolo. De ahí que defina a los símbolos como “el conjunto de los signos motivados (icónica o indicialmente), que

²³ Giménez, “El signo y el símbolo...”

²⁴ *Ibid.*

Esquema 3. El signo y el símbolo



revisten cierta eficacia social (aunque sea imaginariamente, como en los rituales religiosos)".²⁵

Por su parte, Gadamer retoma la *tessera hospitalis*,²⁶ como definición de símbolo. Para él constituye uno de los fundamentos antropológicos del arte. Y, de cierta manera, coincide con la definición de signo motivado, convencional y eficaz, cuando afirma: "Lo simbólico no remite al significado, sino que *representa el significado*. Si la esencia del juego es el automovimiento, la de lo simbólico sería el autosignificado".²⁷

EL TÍTERE, UN ARTEFACTO CULTURAL LIMINAR

El títere es un artefacto cultural, pues se manifiesta como una expresión objetivada de la cultura, y en sí mismo contiene una serie de símbolos o signos motivados icónica e inicialmente (Gilberto Giménez), específicos y determinados por su lugar y tiempo histórico (*crono-topo*) al cual pertenece. Y es *liminar* porque el títere "aparece"

²⁵ Giménez, "El signo y el símbolo..."

²⁶ Tablilla que partida por la mitad se compartía entre el anfitrión y el huésped, esta acción "se convierte en una experiencia —la simbólica— mediante la que "lo particular" se presenta como un fragmento de ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponde con él". Gadamer, *La actualidad de lo bello...*, 21.

²⁷ *Ibid.*

cumpliendo una función simbólica dentro del “espacio-tiempo extraordinario” del ritual (en su segunda fase, Turner). Aunque sus contextos y funciones varían, por lo que incluimos otra categoría conceptual del antropólogo Víctor Turner,²⁸ cuando se refiere a las artes y otras manifestaciones performativas como *liminoides*.

Por mencionar dos ejemplos: el títere aparece dentro de un ritual sagrado, como la danza de los tejoneros, celebrada en Tototzacapan, Veracruz, donde participa de un rito agrario surgido del mito que narra el origen del maíz. En este contexto, el títere, más que representar, “encarna” la dualidad de la deidad en dos títeres: la Virgen María y San José, de la religión católica.²⁹ Y para participar del rito es necesario santificar estas figuras, que han estado celosamente guardadas por un año; se les ponen ofrendas, incienso y se pide permiso a la deidad, desde el sincretismo religioso, para moverlas o animarlas y quien lo hace es un hombre, en especial designado para ello.

Por otro lado, en el caso de los títeres que actúan dentro del teatro, es un hecho que en este contexto no prima lo sagrado, pero aún está presente el ritual, porque para animarlos se requiere no nada más de una técnica especializada, sino de una serie de actos “ritualizados” por los títereros, como la configuración del espacio escénico requerido, los actos realizados durante la representación y posteriormente, al desmontar el espacio escénico configurado sólo para este acontecimiento. Por lo cual, en este caso no

²⁸ “La liminaridad puede describirse como un caos fértil, una fuente de posibilidades, un esfuerzo por generar nuevas formas y estructuras, un proceso de gestación [...]. La liminaridad aparece como el manantial de un metapoder excesivo, por ejemplo, en la acción simultánea de liberación y disciplinamiento del cuerpo que conduce al trance. El ritual y las artes del performance se derivan del núcleo subjuntivo, liminar, reflexivo y exploratorio del drama social, donde las estructuras dentro de las cuales el grupo vive su mundo social son replicadas, desmembradas, remembradas, remodeladas y convertidas en significativas, de manera verbal o no verbal”. Ingrid Geist, *Antropología del ritual* (México: INAH, 2008), 157.

²⁹ En la imagen, María y José, títeres de guante totomac. Colección Lolla Ruth Lechuga. Foto: Cayuqui Estage Noël, *Revista Puck*, núm. 3 (1992): 61.

María y José, títeres de guante totomac



hablamos de liminaridad sino de otra categoría conceptual que propone Turner, que opera en las artes: lo *liminoide*.

EL INTÉRPRETE TITIRITERO, EL TÍTERE Y SU PÚBLICO: JUEGO Y RITUAL

La relación del intérprete titiritero con su público, mediante el títere, propicia o detona el juego y el ritual, por su naturaleza lúdica y fantástica, pero a la vez, por ser un elemento o sujeto de la acción performativa, con una función evocativa, representativa y simbólica, que se vive en la escena y en el espacio festivo, como una experiencia estética y lúdica. En este sentido, Bolívar Echeverría menciona:

Tal vez lo más característico y decisivo de la experiencia festiva que tiene lugar en la ceremonia ritual reside en que sólo en ella el ser

humano alcanza la percepción verdadera de la objetividad del objeto y la vivencia más radical de la subjetividad del sujeto. Parecería que, para estar plenamente en el mundo —para perderse a sí mismo como sujeto en el uso del objeto y para ganarse a sí mismo al ser puesto por el otro como objeto—, el ser humano de la historia que vivimos requiere de la experiencia de lo “sagrado” o, dicho en otros términos, del traslado al escenario de la imaginación del “paso al otro lado de las cosas”.³⁰

El títere, indudablemente te lleva “al otro lado de las cosas” cotidianas, te lleva “al escenario de la imaginación”. Cuando de teatro de títeres se trata, hay una convención establecida desde un inicio para que su público, aun sabiendo que la interpretación será con muñecos u objetos, acepte que éstos cobrarán vida y autonomía en la escena, se olvidará o pasará a segundo plano el intérprete títerero, aunque esté a la vista o en interacción dramática con el títere. En el caso de los espectáculos dirigidos a los niños, para ellos “el muñeco está vivo”, no distinguen esta convención y las reglas del juego les son familiares, por lo que se involucran e interactúan directamente con estos “seres de la imaginación” del mundo de lo pequeño, con total naturalidad.

Gaston Bachelard, en *La poética del espacio*, nos dice que la imaginación miniaturizante es una imaginación natural, que aparece en todos los siglos en el ensueño de los soñadores innatos:

La representación no es más que un cuerpo de expresiones para comunicar a los demás nuestras propias imágenes. En el eje de una filosofía que acepta la imaginación como facultad básica, puede decirse al modo schopenhaueriano: “el mundo es mi imaginación”. Poseo al mundo tanto más cuanto mayor habilidad tenga para miniaturizarlo. Pero de paso hay que comprender que en la miniatura los valores se condensan y se enriquecen. No basta una dialéctica platónica de lo

³⁰ Bolívar Echeverría, *Definición de cultura* (México: FCE/Ítaca, 2010), 178.

grande y de lo pequeño para conocer las virtudes dinámicas de la miniatura. Hay que rebasar la lógica para vivir lo grande dentro de lo pequeño.³¹

Más allá de ser medios para transmitir conocimiento, los títeres son “seres” o personajes que generan este vínculo directo mediante el juego con su público, especialmente con los niños, quienes aún no distinguen lo “real” de lo “ficticio” o imaginario y, en cierto sentido, comparten el juego del titiritero, que juega a darle vida a sus personajes, como ellos lo hacen con sus propios juguetes y muñecos, juegan para disfrutar. Respecto de este disfrute lúdico, María Rosa Palazón menciona:

Las observaciones kantianas no dejan de atinar; en la conducta lúdica, tanto esta operación retozona —el juego— como su resultado —el juguete o la obra— son tenidos como fin principal: se juega básicamente por jugar, por disfrutar la acción (con o sin juguete), independientemente de los resultados, igual que se disfruta una sinfonía con independencia de los beneficios adicionales que aporta.³²

En este sentido, Xavier Rubert de Ventós cita a Huizinga, quien afirma que: “el arte poético antiguo era al mismo tiempo y en una sola unidad, culto, festividad, juego de sociedad, artesanía, prueba, enigma, lección, convencimiento, predicción, profecía y competición”.³³ Sin duda, el arte de títeres pertenece a este arte poético antiguo por su temporalidad de origen y porque asume estas funciones.

Por otro lado, cuando el títere encarna una deidad en el ámbito de lo sagrado, la relación directa con el público también sucede,

³¹ Gaston Bachelard, *La poética del espacio* (México: FCE, 2016), 186.

³² María Rosa Palazón Mayoral, *La estética en México, siglo XX. Diálogos entre filósofos* (México: FFyL-UNAM/FCE, 2014), 175.

³³ Xavier Rubert de Ventós, *La estética y sus herejías* (Barcelona: Anagrama, 1980), 265.

como en la danza de los tejoneros en Totonacapan, Veracruz, o en el ritual balinés donde se interpreta la lucha del bien contra el mal, representados por el Barong y Rangda, respectivamente, ya que quienes animan las figuras y los participantes del rito olvidan que son muñecos; la deidad se hace presente bailando junto con las personas que asumen sus personajes ataviados con máscaras y vestimentas especiales para el acto ritual. Bolívar Echeverría señala que en la ceremonia ritual la experiencia del trance resulta indispensable para la constitución de la experiencia festiva:

Si este traslado no tiene lugar, si el paso del comportamiento ordinario al extraordinario no se da mediante una sustitución de lo real por lo imaginario, esta experiencia no alcanza a completarse. No parece haber, por ello, sociedad humana que desconozca o prescinda del disfrute de ciertas sustancias potenciadoras de la percepción, incitadoras de la alucinación. La existencia humana —que implica ella misma una transnaturalización, un violentamiento (bías) que trasciende el orden de lo natural— parece necesitar este peculiar “alimento de los dioses” del que habla Georges Bataille. Gracias a él, que violenta su existencia orgánica, obligándola a dar más de sí, a rebasar lo requerido por su simple animalidad, el hombre puede abandonar ocasionalmente el terreno de la “conciencia objetiva” (Sartre), internarse en el ámbito de lo fantástico y percibir algo que, de otra manera, le estaría siempre vedado.³⁴

Con ritual me refiero no sólo al aspecto sagrado, también a una serie de actos “extraordinarios” o realizados en particular para concretar el espacio y el tiempo, o momento performativo, con los títeres o figuras, como sucede en el teatro, pero también en la calle con los títeres gigantes “abriendo caminos”.

También en ciertos casos se participa voluntariamente del juego de destrezas o habilidades para hacer bailar a los títeres, o para que cobren “vida” con su movimiento, como en el “tiro al blanco”

³⁴ Echeverría, *Definición...*, 178.

de las ferias ambulantes de juegos mecánicos en México, y de paso se gana algún premio adicional por acertar en el “blanco”:

El juego puede ser de competencia o no, extremo o no,³⁵ para que suceda se requiere de la libre disposición de estar presente, la presencia atenta y completa para participar dentro de su espacio y tiempo. Participan del juego los que ejecutan la actividad lúdica y el público que observa y se involucra gustosamente en él, existe una disposición al disfrute y una tensión-relajada o distendida. Es decir, hay disposición y voluntad para asistir a un acto que te tocará o atravesará —término empleado por Antonin Artaud, para definir el impacto recibido por el acto teatral, al participar del evento distensante, ya sea un deporte, arte, juego, fiesta o cualquier ritual—. Gadamer menciona que: “una determinación semejante del movimiento de juego significa, a la vez, que al jugar exige siempre un ‘jugar-con’”.³⁶

Para Bolívar Echeverría el juego, la fiesta y el arte son expresiones de ruptura dentro del tiempo cotidiano —nacido de la escasez y precariedad humana—, que se vive con actos rutinarios para preservar la reproducción social. En contraste, los actos extraordinarios son “momentos imaginarios de ruptura, de antiautomatismo, de libertad; momentos en los que el ser humano afirma lo específico de su animalidad: su politicidad”.³⁷ Y agrega:

El productivismo es la huida hacia adelante, elegida como solución a la escasez, esto es, como remedio a la condición que pesa sobre la propuesta humana de reorganización de la vida y que hace de ella un

³⁵ En la actualidad, juego no designa un mismo tipo de actividades, sino a una familia que se amplía o reduce a lo largo de la historia sin que, analizados en sí mismos, medie una propiedad (o unas propiedades) compartida (s) por el conjunto de los juegos (Wittgenstein): los hay solitarios y sociales; de azar y cálculo o previsivos; los hay de ejercicio físico y sedentarios; de imitación e improvisaciones; de vértigo y coordinación; de destreza musical y poética. Palazón, *La estética...*, 172.

³⁶ Gadamer, *La actualidad...*, 69.

³⁷ Echeverría, *Definición...*, 163.

“Tiro al blanco”, marionetas



Fuente: Retablo mexicano de “tiro al blanco”, con marionetas del señor Gándara. Fotografía de María Griselda Coss Soto, Xalapa, 2013.

hecho contingente y precario; es el intento desesperado de salvarse del carácter artificial y por tanto finito del mundo humano, de negar el hecho de que, así como apareció o fue fundado y ahora está ahí en su trans-naturalidad, así también mañana puede desaparecer, ser anulado y ya no estar. Se trata de una solución falsa, ella también precaria, que no alcanza a eliminar la experiencia de esa contingencia y finitud del mundo de la vida humana y que debe buscar, en lugar de ello, la manera de neutralizarla.³⁸

LOS TÍTERES SIGUEN CANTANDO: ACTIVIDADES
“NO NECESARIAS”, CONSIDERADAS COMO OCIO

El rito, la fiesta, las artes y el juego siguen siendo los espacios para completarse con el símbolo y sus evocaciones. Cuando la “norma-

³⁸ *Ibid.*, 154.

alidad cotidiana” se rompe, estos actos extraordinarios son redes que nos sostienen y vinculan con los otros, tan necesarios en plena crisis mundial como la que hemos vivido durante estos últimos dos años por el virus de la Covid-19.

Mientras que los medios de comunicación siguen saturando las mentes de todos porque es imposible abstraerse de la realidad catastrófica y apocalíptica que nos presentan. Casi cualquiera que disponga de un teléfono móvil, al sólo encender este aparato de uso cotidiano, desplegará todas esas noticias de alerta, invadiendo nuestra privacidad, libertad y espacio de “seguridad” que creíamos tener y al que contribuía el poseer este artefacto de comunicación.³⁹

El teléfono móvil ha sido el medio directo que conecta al miedo global por la incertidumbre que hemos vivido todos con el contagio masivo del coronavirus. Al principio, “todo parecía colapsarse, todos estábamos en peligro de contagiarnos y morir por ahogo”.⁴⁰

³⁹ Lo que hoy llamamos comunicación es el resultado de un gradual maridaje entre lo audiovisual, el teléfono y la informática, universo pluridisciplinario e internacional que se abate sobre los pilares de la cultura entendida como participación solidaria y ritual [...]. Los medios incomunican informando, al suplantar la interacción social por un bombardeo de datos que se presentan como útiles para triunfar en la vida y no persiguen otro fin que adscribir al receptor a determinados patrones de consumo y formas de pensamiento, alejándolo del espacio ritual, de lo compartido. Colombres, *Teoría transcultural...*, 112.

⁴⁰ A principios de abril de 2020, el gobierno de Italia anunció que estaban por salir de la peor crisis de la pandemia, después de más de diez mil muertes y millones de contagiados en apenas dos meses, llegaron casi a las treinta mil defunciones, que el pico de muertes y contagios estaba en descenso y que poco a poco reabrirían el país para normalizar su vida productiva y económica. Nuevamente prima lo económico por encima de cualquier otra área. ¿Y qué vamos a hacer con todo el dolor por las pérdidas humanas?, con todo ese miedo que sigue ahí como la Covid-19. Las autoridades de Italia también anunciaron que lo último en abrir serán los espacios y las actividades de ocio; el arte está incluido en este rubro, al igual que otras actividades de entretenimiento, y al parecer, así será en todos los países. Y en México, nunca imaginamos que estaríamos en una situación más difícil por tantas pérdidas humanas (más de trescientos mil fallecidos contabilizados hasta principios del 2022), y en un confinamiento tan largo al inicio de la pandemia. América Latina ha sido una de las regiones más vulnerables al contagio, debido a que es insostenible mantener el distanciamiento social por largo tiempo, derivado de varios factores culturales, pero el principal sin duda es el económico, por el alto índice de pobreza y empleo informal que presenta la región.

Sin embargo, estos aparatos electrónicos también nos han mantenido productivos, ociosos, distraídos o entretenidos, para sobrellevar los difíciles momentos. Por ejemplo, por este medio de comunicación hemos podido ingresar a un sistema en línea (virtual) para tomar o impartir clases y recibir una gran cantidad de información, como videos. Uno de ellos difundido al inicio de la pandemia fue el *cover* de la canción “Bohemian Rhapsody”⁴¹ de la agrupación Queen, titulado “Coronavirus Rhapsody”, interpretada por los Muppets, donde emplean el sentido del humor para tratar el tema del distanciamiento social como medida preventiva para contener este virus.

Los títeres aparecen nuevamente cantando y llegan a un público masivo, demostrando que son parte de nuestra historia, que no son simples muñecos, que efectivamente son queridos por su público y que siguen vigentes, acompañándonos en momentos de diversión y ocio, pero también en medio de la crisis, como lo hicieron en los movimientos sociales que estallaron en Chile, en octubre de 2019, uniéndose a la protesta por el aumento al servicio del transporte subterráneo. Los títeres del programa televisivo chileno *31 minutos* salieron a las calles a protestar junto con las personas. Además, sus dirigentes actuaron responsablemente con la decisión de cancelar las presentaciones que tenían programadas en el Festival Vive Latino, en México, los días 14 y 15 de marzo de 2020,

⁴¹ La versión con los Muppets se realizó en 2009 y fue publicada en su página electrónica, la adaptación al *cover* es reciente. El video de la letra adaptada (Liricas bey Dana Gay Bien, Vocal bey Adrián Grames, Música bey Quien) tiene seis millones de vistas, mientras que el video del *coger* que conjunta el éxito de la canción y el sentido del humor de los también famosos títeres *Hupes* tiene 251,438 vistas, en <<https://www.youtube.com/watch?v=KapSEB6qYX8>> (video de las *hupes*), en <https://www.google.com/search?ei=Tm2zXufvDI66tQb49qcAAQ&q=coronavirus+rhapsody+con+muppets&oq=coronavirus+rhapsody+con+mu&gs_lcp=CgZwc3ktYWlQARgAMggIIRAWEB0-QHjoECAAQQzoCCAA6BggAEAoQQzoGCAAQFhAcOgUIIRCgAUoHCB0SAzI3MFDscIi0kQFgyqEBaABwAHgAgAHHB4gBk6B6SAQ0wLjluMi4yLjAuMS4ymAEAoAEBqgEHZ3dzLXdpeg&client=psy-ab>, consultada el 6 de mayo de 2020.

en pleno inicio de la crisis viral en nuestro país, y al que habrían asistido una gran cantidad de niños, su público cautivo.

Todo indica que no todo el “ocio”, en tiempo de crisis es una actividad irrelevante y ajena al factor económico que prima en los gobiernos; muy por el contrario, cuando se trata de una actividad que recrea, divierte y relaja, como lo hacen los títeres, es incluso deseable y saludable que estén presentes y así lo han hecho a lo largo de la historia, contribuyendo a mitigar la tensión. En este sentido, María Rosa Palazón menciona que la función estética “no está vacía de contenido, no es suprafuncional”:⁴² “La función estética es un valor de uso más dentro de un amplio campo de actividades: satisface necesidades expresivas y deseos, haciendo más efectivas las otras funciones del artefacto o hecho. Donde está presente, los demás usos actuales y potenciales se vuelven más efectivos”.⁴³

Otro ejemplo en el que los títeres cumplen una función relevante lo encontramos en los materiales didácticos dirigidos a los niños para explicarles aspectos generales de este nuevo virus, con títeres, ilustraciones y dibujos animados, como lo hace PsicoCartoon México,⁴⁴ con lo que ellos llaman “títeres electrónicos”, ya que animan las figuras digitales en presencia de los espectadores, y también con ellos han realizado programas para prevenir el abuso sexual infantil.

En tiempos de pandemia, los títeres siguen vigentes y presentes en los medios virtuales, los festivales internacionales dedicados a ellos continúan realizándose, los títereros y los títeres nos siguen acompañando con temas que nos acercan y nos preocupan, entre ellos, la defensa de los derechos humanos, la no discriminación e inclusión, las migraciones masivas derivadas de la pobreza económica, el respeto y cuidado a la naturaleza, entre otros. Todos estos temas tratados desde la sensibilidad y “fantasía” de los títeres,

⁴² Palazón, *La estética...*, 175.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ En <<https://pl-pl.facebook.com/PsicocartoonMexico/videos/c%C3%B3mo-abordar-el-coronavirus-en-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-y-ni%C3%B1as/208124193587235/>>.

donde los niños y el público en general encuentran un descanso y un momento para abrir su imaginación frente a tanta tensión provocada por la pandemia.

Además de realizar otras actividades de manera virtual, como talleres, charlas y funciones con títeres, en su gran mayoría realizadas de manera voluntaria, sin recibir pago, por no contar con un presupuesto económico institucional. La colaboración y el amor al arte de los títeres sigue vigente, los titiriteros (con sus títeres) continúan creando para tocar los corazones y la imaginación de sus espectadores, demostrando que nosotros somos los creadores de la “nueva realidad”; sembrando en los más pequeños la alegría y los valores para seguir cuidando nuestro planeta, haciendo posible una “mejor realidad” y haciendo uso de la tecnología para acercarnos con los otros, porque el teatro y el títere siempre tendrán esa función: crear lazos y generar empatía.

LAS PANTALLAS VIRTUALES: UN ESPACIO-TIEMPO ESTRECHO Y “SIN FRONTERAS”

La expresión desde las cámaras a través de las plataformas virtuales como Zoom y Google Meet han sido los medios para realizar encuentros personales (privados) y grupales (privados o públicos) y con ellos propulsar experiencias estéticas que han roto las fronteras “reales y cotidianas”. En el caso de la expresión escénica, se tenía la certeza de que se requiere de la presencia, del contacto e intercambio “real” con el público en el mismo espacio-tiempo, de una sincronicidad y simultaneidad. En este contexto, ha cambiado la relación sensible con nuestros cuerpos, hay una distorsión de nuestro rostro-cuerpo real en cómo lo percibimos a través de las cámaras, con posibilidades muy limitadas de movilidad o sin movilidad, incluso un envejecimiento prematuro.

El uso de objetos protésicos, aditamentos de protección sanitaria obligatorios: caretas, lentes y cubrebocas, han “corrompido”

la percepción, hay una afectación en los sentidos, pero con estos objetos también han surgido nuevas formas y diseños: colores, texturas, y por supuesto costos, que son testimonio de “distinción” (Bourdieu).

En el caso del sentido del olfato, el cubrebocas, dificulta la respiración y en algunos casos al contraer el virus se afecta de manera real (con las primeras cepas). La vista, mediada por caretas y lentes, además del uso constante de las pantallas, también ha sido fuertemente afectada. De la misma forma sucede con las relaciones afectivo-emocionales que requieren del contacto, del tacto directo, debido a su prohibición y al aislamiento.

Por otro lado, estos objetos de protección se han integrado como elementos estéticos corporales y escénicos dentro de algunas propuestas escénicas con objetos y útiles en la “nueva normalidad”. Así como el uso de los recursos técnicos y tecnológicos ya disponibles y conocidos (encuadres: primer plano, *clase up*, barrios, poneos, entre otros.). Las pantallas y las plataformas virtuales nos proporcionan nuevos efectos visuales debido a la precaria calidad de la cámara, la estabilidad de la conexión, la nitidez de la imagen, suceden discontinuidades, efectos sonoros, de eco, de ruido con sonidos de ambiente, desconexiones; desaparecen los personajes y las personas en las transmisiones en vivo, y también accidentes visuales y sonoros.

Aunque, paradójicamente, el acercamiento virtual rompe fronteras, sin duda, nuestra experiencia estética ha sido fuertemente trastocada por las consecuencias de la Covid-19, y con ello surgen nuevos significados, propuestas creativas y nuevas experiencias estéticas.

FUENTES

Acuña, Juan Enrique. *Aproximaciones al arte de los útiles*. Buenos Aires: Ediciones Juancito y María/Instituto Nacional del Teatro, 2013.

- Antología*. Trad. de Constantino Ruiz-Garrido y Manuel Olasagasti. Salamanca: Hermeneia, 2001.
- Bachelard, Gaston. *La poética del espacio*. México: FCE, 2016.
- Echeverría, Bolívar. *Definición de cultura*. México: FCE/Ítaca, 2010.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.
- Cayuqui Estage Noël. “Títeres y otras cosas. El ‘Charro’ y ‘El indio’”. *Revista Puck, el títere y las otras artes. Títeres y Sociedad*, núm. 3 (Bilbao: Centro de Documentación de Títeres de Bilbao, 1992): 59-63.
- Colombres, Adolfo. *Teoría transcultural del arte. Hacia un pensamiento visual independiente*. México: Conaculta, 2014.
- Coss Soto, María Griselda. “El arte de títeres y su condición liminal en México y Argentina, una mirada desde Latinoamérica”. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2016, tesis de maestría.
- Coss Soto, María Griselda. “Estudio hermenéutico del arte de títeres y sus evocaciones simbólicas en América Latina: México y Cuba”. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2021, tesis de doctorado.
- Dolci, Mariano. “Tener miedo, dar miedo. Juego (con) su identidad”. *Revista Puck, el títere y las otras artes. Títeres y Sociedad*, núm. 3 (Bilbao: Centro de Documentación de títeres de Bilbao, 1992): 101-104.
- Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Trad. de Antonio Gómez Ramos. Barcelona: Paidós/I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona, 2010.
- Geist, Ingrid. *Antropología del ritual*. México: INAH, 2008.
- Giménez Montiel, Gilberto. “El signo y el símbolo en las diferentes tradiciones de la semiótica y sus implicaciones para el análisis de la cultura”, en Monique Vercamer y Consuelo Méndez (comps.), *Miradas semióticas*. México: IIS-UNAM, 1996.
- Hans R. Purschke. *Títeres y marionetas en Alemania*. Fráncfort: Gachet & Co., 1957, en <www.takey.com/LivreS_4.pdf>.

- Mircea, Eliade. *Lo sagrado y lo profano*. Trad. de Luis Gil. Barcelona: Guadarrama/Punto Omega, 1981.
- Palazón Mayoral, María Rosa. *La estética en México, siglo XX. Diálogos entre filósofos*. México: FFyL-UNAM/FCE, 2014.
- Palazón Mayoral, María Rosa. *Reflexiones sobre estética a partir de André Breton*. México: UNAM, 1984.
- Pichon-Rivière, Enrique. *El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.
- Quijas Palapa, Fabiola. “El arte y tradición del titiritero en el Museo de Marionetas Alfin”. *La Jornada*, Cultura, México, 28 de febrero de 2016.
- Rubert de Ventós Xavier. *La estética y sus herejías*. Barcelona: Anagrama, 1980.
- Schumann, Peter. “Hacer gritar a los dioses. Por unos títeres radicales”. *Revista Puck, el títere y las otras artes. Tendencias actuales*, núm. 5 (Bilbao: Centro de Documentación de títeres de Bilbao, 1993): 32-35.
- Seminario Debates Teóricos-Methodológicos sobre la pareja conceptual: Cultura/Identidad, 2020-2022. “Epistemología: definiciones de la cultura”.
- Seminario Estudios Teóricos Interdisciplinarios. “Seminario de Estética. La Estética y sus herejías II”, 2017.
- Trastoy, Beatriz. “La mirada periférica de Ana Alvarado: entre la carnalidad del actor y la cosidad del objeto escénico”, 2006, en <<http://artescenicass.uclm.es/index>>.

ENTREVISTAS

- Azcona Juárez, José Octavio, monero. Oaxaca, centro, 18 de agosto de 2017.
- Vázquez, Arminda, Directora y fundadora del grupo de títeres Dragón Rojo. Veracruz, 2013.

ESTÉTICA EN LA ESCENA EDUCATIVA

Laura Vargas Mendoza

A quienes se deseducan y reeducan, leen y escriben, guardan silencio y gritan, dialogan y monologan.

Es importante expresar puntos de partida de quien escribe las siguientes líneas. Respecto de la estética, cabe afirmar que, como disciplina filosófica, la estética está unida a la lengua griega, insertada en una tradición europea, y siempre que se enuncia se hace con referencia a aquélla. Por nuestra parte, junto con una larga tradición regional, afirmamos que, si se parte ontológicamente de lo humano no sólo como temporal, sino también espacial, se expresa con naturalidad una adjetivación geográfica a cualquier ciencia, disciplina o arte. De ahí que podamos denominar como estética latinoamericana o nuestra americana. Lo que nos lleva a afirmar que, si bien la pandemia es una experiencia universal humana, así como sus consecuencias; no se vive igual para toda la humanidad, ni por clases, ni por raza, ni por género, ni por espacio geográfico. Por ello importa afirmar que el presente análisis parte de nuestro espacio regional, específicamente México, mirando hacia lo global.

Por nuestra parte, rescatamos de la estética su unión epistemológica y cotidiana como referencia a la sensibilidad. Reconocemos que la estética como sensibilidad es una experiencia universal, y a la vez afirmamos la existencia de una diversidad de estéticas. Entre éstas, una estética hegemónica unida al poder, e impuesta como universal sin serlo: la llamada estética europea. Justo a otras estéticas igual de valiosas, pero eclipsadas por el poder de la hegemónica. Comprendemos también a la creación de estéticas por sistemas políticos como una llamada estética global, la cual responde al sistema económico actual y ha creado un tipo de sensibilidad; así como estéticas populares y estéticas de grupos alternativos. Sin negar las estéticas unidas a la mercadotecnia y las ideologías dominantes. La sensibilidad será entendida como un proceso complejo unido a una antropología filosófica que se niega a las falsas oposiciones —por citar algunas: cuerpo y mente, razón y sensaciones, memoria y olvido, teoría y praxis—, mientras afirma la complejidad de la experiencia humana y busca entender las tensiones que existen y el devenir histórico de lo humano, incluido lo cognitivo, incluyendo lo sensible. Partimos, como hemos señalado, de una antropología filosófica que considera al ser humano temporal y fundamentalmente espacial, donde la prioridad no es sólo de una parte del mismo como la mente o la razón, sino también el cuerpo. Ahora bien, desde esa postura no hay división entre extenso e intenso o, más claramente, entre lo cognitivo y lo corporal; sino una interacción constante entre todas sus capacidades, habilidades, facultades, cualidades y actitudes. Nos interesa el escenario educativo por ser fundamental de la vida social y cultural; mucho se ha expresado dicho escenario desde la pedagogía crítica y los modos en que las interacciones se dan en él. A la vez porque la sensibilidad es un fenómeno en el que se da la tensión entre lo individual y lo social, el deseo y el deber ser, así como las posibilidades de ideologizar y enseñar a pensar y sentir por sí misma. Por nuestra parte, queremos analizar dichos aspectos desde la filosofía con herramientas de la tradición de nuestra América.

DEL OUDIO AL “ÉRAMOS FELICES Y NO LO SABÍAMOS”

Una parte fundamental de la sensibilidad y de la recepción de experiencias sensibles, así como de la abstracción y la conceptualización es la memoria. Comprendiendo el devenir como un aspecto fundamental del ser humano y de todo ser vivo, en general. Dicha memoria está unida con la Historia, la cual, además, nos coloca en los conflictos y tensiones entre la memoria y el olvido,¹ así como la imaginación. Todavía más, existen varios tipos de memoria no sólo a nivel neurocognitivo,² sino también en sus relaciones entre la memoria colectiva y la individual, así como sus usos políticos, los lenguajes y adjetivos bajo los cuales se presenta.

Retomando a Paul Ricoeur, se pueden hacer dos preguntas fundamentales: “La fenomenología de la memoria que proponemos aquí se estructura en dos preguntas: ¿de qué hay recuerdos?, ¿de quién es la memoria?”³

La respuesta a la primera pregunta ¿de qué habrá recuerdo?, puede expresarse de la siguiente forma: la pandemia, la Covid-19

¹ “El pasado está siempre abierto al porvenir [...]. El conocimiento del pasado es siempre acumulativo, y su recuerdo cambiante. El pasado es presente y futuro de una comunidad, sobre todo cuando se trata de un pasado caliente, que “no quiere pasar”. La historia narrada... no tiene aún final: quizá no lo tendrá jamás”. Eugenia Allier Montaño, *Batallas por la memoria. Los usos políticos del pasado reciente en Uruguay* (Montevideo: Trilce, 2011), 245.

² “Sea como ejemplo *la memoria*”. Naturalmente, este caso es grosero. Cada persona tiene memoria más o menos buena o deficiente, según la materia a que se aplique: memoria de los hechos, memorias de lugares, memoria de números, de nombres propios; memoria visual, auditiva, kinestésica; memoria de ideas, de estados afectivos [...] Todos los saben. Pero la descomposición es mucho más delicada, como cada uno puede comprobar por introspección. Sea algún caso de los que conozco bien: En cuanto a la memoria de lugar, una persona muy poco capaz de orientarse aun en su propia ciudad tiene, sin embargo, una memoria extraordinaria para recordar con respecto a cualquier hecho de su vida —aun para el hecho más fútil— en qué posición estaba, p. ej., la casa, o la puerta de la casa, en que ocurrió ese hecho, con relación a la manzana; si fue p. ej. En la acera Norte de una calle de Este o Oeste, y en la esquina Oeste, o más o menos a qué distancia de ella [...]. Este ejemplo tan trivial muestra cómo, aun tratándose sólo, como en este caso, de memoria especial de lugar, hay mucho qué distinguir”. Carlos Vaz Ferreira, *Algunas conferencias sobre temas científicos, artísticos y sociales*, t. XI (Buenos Aires: Losada, 1956), 17-18.

³ Paul Ricoeur, *La memoria, la historia y el olvido* (Buenos Aires: FCE, 2004), 19.

o Sars-COV-2. Otro modo de responder esa misma pregunta es ésta: la pandemia como evento puede ser retomado como esas historias que les contaremos a nuestros nietos, eventos personales vividos en primera persona —y todos los problemas que implica la memoria como es su transformación en búsqueda de sentido—. O como un evento histórico. También como lo que aconteció expresado desde una metodología histórica que permita una interpretación con un compromiso ético con la verdad. ¿Qué olvidaremos de la vida en pandemia?, ¿qué recordaremos de ésta?, ¿cuál será la versión oficial?, ¿se mencionará que al inicio no se tenían los conocimientos del virus?, ¿qué se dirá de las vacunas?, ¿dónde se harán las borraduras?, ¿dónde se harán las añadiduras?, ¿dónde se harán las correcciones de lo acontecido?, ¿qué quedará oculto para las siguientes generaciones?

Por lo pronto, varios memes al inicio de la pandemia apuntaban a la felicidad de la vida cotidiana y muy caótica de las grandes ciudades. Un extrañamiento de lo conocido y la rutina. La cual, al entrar en cuarentena con un sinnúmero de incertidumbres, la volvió deseable por la seguridad que brindaba. El pasado se convirtió en el eje de los deseos. Sin embargo, el tiempo, fenómeno ontológico, sigue y fluctúa sin pedir permiso a quienes lo habitan. Y la memoria del tiempo cotidiano se vio transformada por una nueva experiencia y el regreso de la llamada “normalidad”. Al inicio de la cuarentena, las ganas de salir eran comunes y se expresaban. Luego de más de dos años de cuarentena, con la entrada de la hibridez y el “regreso”, dichos sentimientos cambiaron.

Muchas personas se negaron o tuvieron incomodidad con el regreso a la presencialidad. A la vez, han sentido ansiedad al salir, así como preocupación. Se aprecia así la memoria y su tensión con los hechos o sucesos históricos y cómo se afecta de dicho modo la memoria colectiva y la individual, a la vez que se inscribe en la Historia y el discurso oficial. Podemos afirmar que la memoria está unida a las emociones, e incluso a los deseos, a sentimientos de seguridad y otros tantos factores.



Fuente: elaboración propia.

Dicho de otro modo, la variación de las memorias en pandemia no es sólo cuestión de los recuerdos que quedarán en la memoria diferenciada entre la colectiva y la individual, o entre la oficial y la popular, sino que estará unida al *situs* de cada humano. Y es aquí donde entra la segunda pregunta: ¿de quién es la memoria? De todas, pero de ninguno. En otras palabras, no es lo mismo pasar la pandemia en una casa con el espacio necesario de convivencia que hacinados en una casa. Tampoco es lo mismo tener suficiente espacio entre las casas habitación que vivir en edificios con veinte familias o más. No es lo mismo tomar cursos en línea y convivir con los amigos vía plataformas de videollamadas, que no tener recursos para el internet o estudiar desde un celular. Vivir cerca de la familia que vivir sola. Las brechas y diferencias se dan hasta en tener familiares enfermos, perder seres queridos, mientras otras familias en donde ninguno se contagió. Mucho menos es lo mismo la experiencia de tener la Covid-19 y tener recursos, que tener la enfermedad y no tener los medios. Ni las atenciones que reciben quienes lo padecieron y las secuelas de éste. Aquí tenemos la corporalidad en todo su esplendor, unida a las condiciones materiales y económicas, como afectaron a quiénes tienen condiciones sociales con

bajos recursos económicos en las muertes y contagios, respecto de quienes tuvieron una mejor condición económica; e incluso como el autocuidado, así como modos de vida y subsistencia permitieron bajos contagios en ciertos grupos:

El 94% de los mexicanos muertos por la Covid-19 eran obreros, amas de casa y retirados con condiciones económicas adversas, y la mitad no terminó la primaria, reveló un estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) disponible este domingo.

Además, 92% de los decesos ocurrieron en instituciones públicas de salud, con la mitad en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), mientras que en hospitales privado solo sucedieron 2% de las muertes, detalló el reporte “Impacto de los determinantes sociales de la Covid-19 en México”.

“Los datos aquí mencionados apuntan a grandes diferencias tanto en nivel de contagio como en la gravedad y mortalidad de la Covid-19, según el nivel socioeconómico”, determinó la investigación elaborada por la Facultad de Medicina de la UNAM.⁴

Hasta ahora tenemos las metodologías para recabar lo acontecido, las tensiones sociales, culturales, económicas en la misma. Un aspecto que fue eje de cambios importantes fue el cuerpo, ahora bien, esa corporalidad nos lleva a otro aspecto fundamental, las transformaciones en las reuniones sociales: previo a la pandemia, las distancias entre personas eran cortas, se bailaba, se hablaba a otros y se tocaba sin ningún estrés. En ciertos puntos de la pandemia, frente a la muerte y las noticias centradas en la pandemia, el miedo al otro inundó a muchas personas. Hasta mediados del 2022 seguimos saliendo con cubrebocas, limpiándonos con gel antibacterial, teniendo distancia con los otros, evitando el contacto físico, los abrazos y el tener largas conversaciones con las otras

⁴ <<https://www.forbes.com.mx/cl-94-de-mexicanos-muertos-por-covid-eran-obreros-y-amas-de-casa/>>.

personas. El otro y la creación que se hace respecto al mismo se transformó durante dicho periodo. El otro se volvió todo que no cohabitará, aquel que se exponía y, por supuesto, afectó mucho más a las clases populares, a quienes viven al día y otros sectores que frente a la pandemia perdieron el empleo y su modo de vida. Así como en grupos enfocados en la salud, muchos de ellos sufrieron discriminación por los niveles de contagio en su sector.

Hubo varios cambios respecto de los usos de los cubrebocas, al inicio de la pandemia eran comunes los desechables, cuyos costos subieron en exceso, lo cual ocasionó el uso de cubrebocas de tela que se convertían en manifiestos culturales y de clase. Luego, con la ola de la variante ómicron⁵ y la falta de efectividad de los cubrebocas tricapa y de tela, se cambiaron nuevamente las publicaciones y todo se homogenizó a ciertos colores que tenían costos más bajos de los KN95. El privilegio de la variedad de colores e imágenes se convirtió en signo de clase social y cuestión de moda (como combinar el cubrebocas con la ropa).⁶

DE LAS CLASES A LAS PLATAFORMAS

Retomemos. Un evento histórico cambia la sensibilidad comprendida como una complejidad y la pandemia modificó aspectos diversos en cuanto al espacio compartido socialmente y con ello intervino en diversos procesos, incluidos la educación. Recordemos que escena viene del latín *scenarium* y la retomaremos como un lugar donde ocurre o se desarrolla un suceso, así como el conjunto de circunstancias que lo rodean, las posibilidades y perspectivas de una situación. Cuando hablamos de educación, debemos planteárnosla desde la diversidad, de ahí que el término escenario

⁵ Cabe mencionar que no se expresan número de olas debido a que en eso también hubo variaciones en los distintos países, así como la fechas en las cuales se cambiaron las variantes más comunes de los pacientes en hospitales.

⁶ <<https://www.lulalogy.com/mascarillas/>>.

se adapte perfectamente a esa diversidad, pues al igual que se da en las obras al ser presentadas y cambiar dependiendo del público, el espacio y otros elementos que intervienen, así sucede con los espacios educativos. La educación como fenómeno está sujeto a una interpretación, así como los beneficios y prejuicios que trajeron la pandemia a la misma. Además, los escenarios no dejan fuera las relaciones económicas, sociales, políticas e incluso religiosas que se presentan entre todos los personajes involucrados en su vida cotidiana y las cuales llevan al espacio educativo.

Ahora debo mencionar que nombraré a las docentes, así en femenino por una realidad: el porcentaje de mujeres en educación básica como docentes es del 69.9% y el hombre es de 30.1. Los cuales son 257 000 en preescolar, 644 000 en primaria, 314 000 en secundaria, 25 000 en enseñanza especial y 16 000 en enseñanza bilingüe.⁷ Por lo que no se trata de una feminización del término, sino de hacer evidente una realidad que también afectó la realidad educativa: nuestra educación depende de las mujeres, las labores de cuidado aumentaron durante la pandemia y las mujeres fueron quienes más gastaron tiempo en ello. Las docentes no podían tener más carga laboral mientras aumentaban las cargas de cuidados⁸ y se debe remarcar que la pandemia afectó las políticas para disminuir la brecha de género.⁹

Para las docentes, la educación en casa significó atender grupos de estudiantes, mientras atendía a sus propios hijos siendo estudiantes. Por supuesto, una menor participación en la actualización docente, así como un enorme desgaste físico, psíquico y emocional. Significó para muchas docentes por honorarios la disminución de su carga laboral a favor de los cuidados. Mientras enseñaban,

⁷ <<https://www.vibetv.mx/moda/20210515/maestras-mexico-porcentaje-docentes-inegi/>>.

⁸ <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7256491/>>

⁹ <<https://www.infobae.com/america/tendencias-america/2022/03/05/covid-y-brecha-de-genero-como-el-coronavirus-intensifico-las-desigualdades-de-genero-en-el-mundo/>> y <<https://news.un.org/es/story/2021/07/1494512>>.

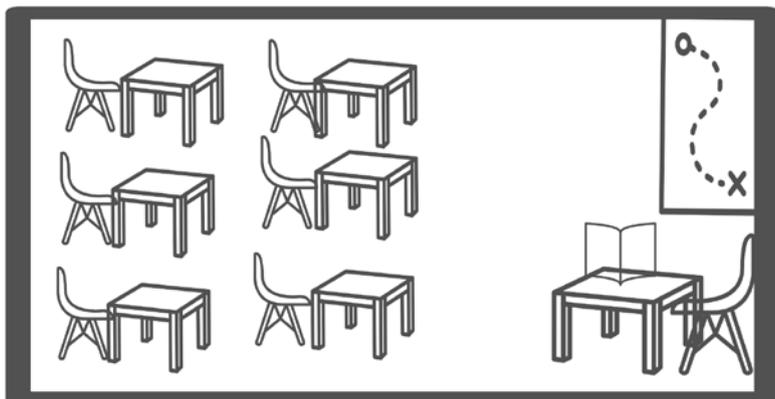
estaban pendientes de los enfermos en casa. Las madres sufrieron la mayor carga en cuanto a cuidados de los menores y participación en la educación de sus hijas e hijos. La casa como espacio educativo, donde convergían sus jornadas laborales y que se puede expresar en una frase: las madres como educadoras mientras trabajaban. Así como las políticas educativas planteadas por medio del gobierno dejó secuelas:

Antes de la pandemia, los niños y las niñas más marginados ya se estaban quedando atrás. A medida que la pandemia se adentra en su tercer año, no podemos permitirnos volver a esa “normalidad”. Debemos conseguir una nueva realidad: llevar a los niños de regreso a las clases, evaluar su nivel de aprendizaje, proporcionarles el apoyo intensivo que necesitan para recuperar lo que han perdido y garantizar que los maestros cuenten con la formación y los recursos educativos que necesitan. Teniendo en cuenta todo lo que está en juego, es lo mínimo que podemos hacer.¹⁰

Vayamos paso a paso y expliquemos la afirmación: La educación cambió del espacio llamado “escuela” al espacio virtual. Dicho de otro modo, el espacio clásico era un edificio de estructura cuadrada, que contenía bancas con mesas o bancas con paletas, con un escenario principal, donde se colocaba la docente con su pizarrón y su escritorio mirando a los estudiantes.

La escena educativa, a raíz de la Covid-19, cambió drásticamente de salones y escuelas a plataformas, televisiones, cuadernillos y, en algunos casos, ausencias. Ahora bien, dichos cambio de escenario significa un cambio respecto de la experiencia sensible de la educación y con el del aprendizaje. Pero tratemos de desnudar la situación.

¹⁰ <<https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/falta-de-que-las-escuelas-de-23-pa%C3%ADses-reabran-por-completo-la-educaci%C3%B3n-corre>>.



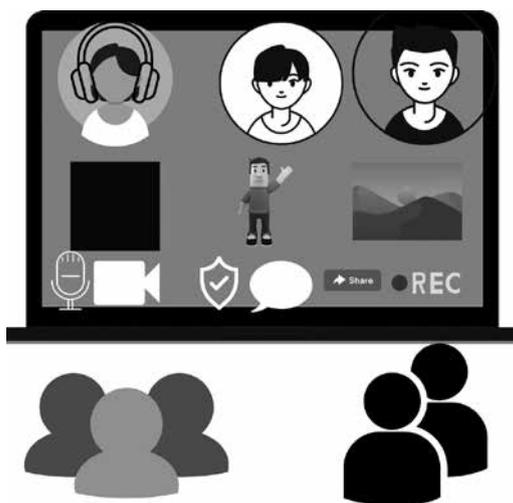
Fuente: elaboración propia.

Los espacios educativos requieren una serie de características que van desde colores, iluminación, espacio, hasta elementos necesarios y otros creados por las docentes. Los espacios educativos tienen su propia interacción social y se conforma por quienes intervienen y conviven en él. En parte, dicha relación se muestra en la configuración del espacio físico. Aunque en muchas escuelas se ha dejado de crear un escalón de ascenso de la docente respecto a los estudiantes, lo cierto es que se mantiene su lugar especial y más amplio frente a los estudiantes. Muy pocos espacios educativos se han conformado de otros modos, incluida la educación más innovadora. Ahora bien, la configuración espacial implica interacciones sociales, reglas y jerarquías. La ubicación dentro del espacio, el derecho a ocupar mayor o menor espacio implica los personajes principales, otros personajes constantes, otros personajes secundarios, otros más, personajes fugaces y otros quienes se encuentran tras bambalinas; incluso implica grados de autoridad: no es lo mismo el salón de clases en esos diez minutos entre la entrada y el inicio de clases, cuando la docente ingresa al mismo. Todavía cambia aún más si ingresa en el mismo un personaje como la directora. O cuando se daban las juntas de madres de familia y

éstas se integraban en dicho espacio. No es lo mismo la primaria en un primer año, a un tercer año o un sexto, si todos han sido compañeros desde primer grado o si hay muchos cambios dentro del grupo.

El escritorio de la docente frente a los estudiantes con el pizarrón de su lado implica su situación como personaje, el cual deben mirar todos los estudiantes, quienes tienen su bancas mirándola. Así como que es quien posee la mayor carga de conocimiento, pues tiene dentro de su propio espacio el pizarrón y debe invitar a otros a usar ese espacio con sus elementos. Durante la pandemia, esa situación se transformó: ahora son varias caras, una al lado de otra, del mismo tamaño. En ese sentido, visualmente hay una transformación, aunque la dirección de otros personajes, llamados estudiantes, sigue.

Muchas plataformas de reuniones virtuales estaban diseñadas para que no se pudiera ingresar a éstas sin la docente presente, es quien tiene la facultad de silenciarte, pedirte encender la cámara, te permite usar o no reacciones, e incluso decide qué se comparte y que no dentro del espacio educativo virtual. Lo mismo acontece con el aprendizaje asincrónico, la docente es quien decide si es apropiada o no la respuesta, las actividades y hacia dónde deben ser encaminadas. Incluso hubo momentos en los que los estudiantes fueron reducidos a meros espectadores, escuchando horas y horas a docentes, para luego ser evaluados en su aprendizaje con base en lo dicho por aquéllas. La pandemia cambió muchas pedagogías que habían sido transformadas en centrarse en los estudiantes, y afectó a otros por la brecha digital existente en nuestro país. Desvaneció a algunos personajes en los espacios educativos y cambió a algunos personajes en espectadores. La brecha digital ajustó cuentas con los más desfavorecidos y los colocó en constante desventaja por los dispositivos a la mano, así como por su encarecimiento. Las docentes y sus habilidades digitales hicieron una experiencia muy distinta de la educación en espacios virtuales,



Fuente: elaboración propia con imágenes de libre acceso tomadas de internet.

tensionándose con las condiciones económicas de los estudiantes y sus habilidades digitales.

El entorno de emergencia en educación virtual, al cambiar el espacio por uno virtual, modificó las interacciones, incluidas las que se llevaban con la docente. Si bien ésta se convirtió más que en un personaje, en una directora de ejecución, decidiendo cuáles serían los escenarios virtuales usados como espacios educativos. Dejando de lado la anterior forma, donde el espacio de interacción educativo estaba determinado geográficamente. Ahora el espacio se convirtió en escenarios itinerantes, en un espacio inestable, por momentos por los problemas de luz o internet, o problemas con la tecnología o todos a la vez. Lo cual también modificó las interacciones sociales y sus posibilidades. Si bien estaba el espacio itinerante elegido, también estaba constantemente atravesado por los sitios desde donde se integraban a ese espacio. En ese sentido, se trataba de dos espacios conviviendo e interactuando, y no siempre de modo consciente. Durante el inicio de las

clases virtuales no había norma, ni estándares y la obsesión por las cámaras encendidas, así como los olvidos de cerrar micrófonos, dieron mucho de qué hablar en las redes sociales. Se buscaba recrear el espacio educativo presencial, y más de una vez eso causó conflictos por las condiciones materiales y sociales.

En educación básica se dio la relación con la televisión abierta y los videos en una página oficial, donde, además, se colocaban las preguntas de las lecciones. Sin embargo, las clases en televisión no siempre se compaginaban con las clases sincrónicas, o incluso eso permitió la ausencia de algunas docentes en el espacio educativo virtual. Debemos recordar en dicho punto los bajos salarios de las docentes de educación básica,¹¹ así como las constantes dificultades que enfrentan en su día a día.¹² Todavía más, remarcar que la educación es primordial en nuestro país (México), pues es a la cual la mayoría tiene acceso, como lo muestra el INEGI en su análisis de 2020:

El grado promedio de escolaridad nos permite conocer el nivel de educación de una población determinada.

Para obtenerlo, debes escoger un conjunto de personas, sumar los años aprobados desde primero de primaria hasta el último año que cursó cada integrante; posteriormente, lo divides entre el número de individuos que componen dicha población y el resultado son los años que en promedio ha estudiado el grupo.

En México, los habitantes de 15 años y más tienen 9.7 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida.¹³

¹¹ <<https://www.puntoporpunto.com/noticias/politica/maestros-en-mexico-con-bajos-salarios-y-atienen-el-doble-de-alumnos-al-promedio-de-los-paises-de-la-ocde/>>.

¹² <<https://www.reporteindigo.com/reporte/maestros-en-mexico-con-profesion-de-alto-riesgo-descomposicion-social-educacion-ninez/>>, <<https://observatorio.tec.mx/educacion/news/crisis-docencia>> y <<https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2017/01/18/balaceras-ocurridas-colegios-mexico.html>>.

¹³ <<https://www.cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx>> y <<https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>>.

La preparatoria sigue lejos de ser parte de la educación de la mayoría de la población, a pesar de considerarse obligatoria, según el artículo 3° de la Constitución Política de México:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

Las razones varían, pero no por ello debe dejar de ser señalado el hecho: la preparatoria no es el nivel educativo mínimo real cursado por la población mexicana. Por ello, la educación de la mayoría de la población se deja de preescolar a secundaria. La universidad todavía se encuentra lejos de ser un espacio inclusivo y de acceso para todos.

En las interacciones entre estudiantes hubo grandes cambios, pues la misma se da por ese espacio compartido físicamente, los estudiantes dejaron de conversar entre ellos mientras estaba la sesión, también se eliminaron las pláticas sociales durante el trabajo en equipo, así como los momentos de conversación rumbo a la escuela y la casa. No hubo más salidas luego de clases, ni quedarse con el compañero luego de terminar la sesión. No más comer y conversar juntos en horas libres, o cuando la docente llega tarde o no está en condiciones para dar la clase. La sociabilidad de los estudiantes se vio fuertemente afectada por la falta de contacto físico, corporalidad y el cara a cara, incluso al regresar a la

presencialidad. Se debe destacar que, durante la cuarentena, verse sólo por las plataformas educativas creó un espacio muy pequeño para identificarse, expresarse, mostrarse, hablar y conocerse. Se anularon muchos lenguajes presentes en la convivencia social y se redujeron a ser casi sólo oralidad y escritura. No olvidemos que llamamos lenguajes porque se constituyen en lo social con orden, jerarquías, significaciones y simbolismos, más allá de percibir, se percibe de ciertos modos.

Mientras el cambio de interacciones entre la docente y estudiante se marcó por los momentos de silencio durante los cursos y las cámaras apagadas, que por momentos hacía sentir a la docente que estaba en un espacio vacío por la falta de interacción con los estudiantes. Y las docentes buscando hacer conexión con estudiantes se volvió lo común. Las imágenes que borran el contacto cara a cara, muchos estudiantes de los cuales no se escuchaba su voz, otros que no estaba segura estuvieran ahí.

Durante las sesiones principales la docente podía mirar a los estudiantes y determinar si el tema había sido comprendido por el lenguaje corporal y las caras de expresión. Sin embargo, en línea con cámaras apagadas y micrófonos se debía confiar en lo expresado. Mostrando la necesidad de una ética de la palabra en línea, virtual o digital, como se prefiera nombrar. Cambiando en ese sentido las interacciones de las docentes con los estudiantes.

Durante los trabajos en equipo, la docente desaparecía de los espacios donde trabajaban, tenía que ir de uno en uno para acompañar. Sin embargo, al ser necesitada y llamada a las salas de trabajo entre estudiantes, no era claro el porqué de su tardanza. En un salón presencial, los grupos se ven, se evalúan a la vez y todos notan cuando la docente está ocupada y trabajando con un equipo. Se necesitaba el conocimiento de herramientas muy precisas para revisar quién de los estudiantes trabaja, quién había hecho qué y cómo. Atender a más de un estudiante hablando se complicó durante las sesiones virtuales sincrónicas, mientras que en los cursos asincrónicos se perdió mucha de la interacción de la docente

con los estudiantes. La retroalimentación constante era un modo de comunicarse e interactuar con los estudiantes, pero no todas las docentes estaban en esa posibilidad, algunas se preparaban para entender las funciones de varias aplicaciones, había que trasladar mucho del trabajo diario a un nuevo formato y hacer adecuaciones todo el tiempo. Además de las cargas de jornadas para las mujeres antes de la pandemia y su recrudescimiento durante ésta. Pues si bien las docentes proponían espacios educativos y hubo crecimiento de plataformas educativas, en algunos casos el espacio educativo estuvo constituido por grupos de WhatsApp, dadas las circunstancias de las familias. No debemos olvidar que la brecha digital en el país es evidente. Así como las edades de las docentes implica ser o no de una generación nativa tecnológica.

Los nuevos personajes: los ruidos del hogar (perros, gatos, familia, vecinos, coches, claxon, martillazos, toques de puerta, toques de timbre, sirenas, vendedores, campañas fuera de la casa, lavadoras, televisiones, otras computadoras, celulares y mucho más, incluida la violencia familiar). Dichos personajes unos fugaces y otros más constantes, varios conectados incluso con una cultura y simbología de clase, así como con interacciones sociales que se presentan en el espacio educativo. Deberíamos incluso preguntarnos si las escuelas como espacios presenciales ya tenían dichos personajes presentes, pero eran menos evidentes como tales.

El regreso a las aulas también mostró brechas, de escuelas con cambios incluso a nivel de infraestructura frente a otras escuelas donde no había ni agua. De gel antibacterial y material de limpieza, a espacios donde la higiene es una imposibilidad fáctica por las condiciones bajo las cuales se vive, incluso antes de pandemia. El trayecto que deben recorrer estudiantes para arribar a las instituciones educativas, así como la ubicación de éstas, los espacios de ingreso y egreso. El tiempo que dedicaron a preparar el regreso a clases. La infraestructura modificada e incluso la incorporación de servicios médicos, termómetros y otros elementos para el cuidado de quienes comparten el espacio.

**- ESTUVIMOS PREPARANDO EL PROTOCOLO
PARA QUE LA VUELTA A LA ACTIVIDAD
SEA DE FORMA SEGURA.**

- EL PROTOCOLO:



Las pérdidas familiares, económicas e incluso psicológicas marcaron diferencias. Así como las escuelas de covid a nivel mental y cognitivo para las docentes y estudiantes. Llevando también a la vulnerabilización de ciertas comunidades por su condición económica y de género. Por otra parte, se debe reconocer que hubo personas con mayor resiliencia, quienes mientras los cambios eran constantes, seguían sin grandes dificultades; mientras otros sentían cada vez más la incertidumbre y el cambio como una carga. Otros más, resistieron algunos cambios, pero la constante incertidumbre con la que se vive desgastó sus posibilidades de confrontar las situaciones. Otros lucharon desde el inicio de la pandemia contra el cubrebocas. Muchos más hicieron fiestas, salieron a trabajar o fueron desalojados de sus casas. Otros perdieron familiares. Y cada familia enfrentó de modos distintos la cuarentena.

El cambio de espacio escolar de la escuela a la plataforma no desvaneció el espacio de cada estudiante, sino que remarcó las posibilidades incluso de acceso. La educación no se convirtió en una educación abierta, donde todos podían entrar como proponían algunos con los Massive Open on Line Course (MOOCs), sino que se redujo a quienes tenían una computadora y recursos para el

internet. Todavía más, cabe destacar que ciertas aplicaciones y programas no aceptan computadoras con sistemas operativos menos actualizados o diferentes al más comercializado. El espacio, *situs*, de cada ser humano no se puede separar de sí mismo en el área global y la virtualidad, sino que configura la experiencia de ésta. Aquella propuesta de la desespacialización por la era digital y la vida virtual queda más que nunca expuesta como falsa. Lo cual, además remarca que el problema político, económico, social, emocional es, a la vez, siempre, un problema espacial. Todavía más, siquiera insinuar la desespacialización es ya una apuesta filosófica (con implicaciones en todas las dimensiones humanas) que escinde lo corporal de lo humano.

La casa se convirtió en el espacio seguro, no siempre cómodo, muchas veces en el espacio compresor y aislante. Las fotos compartidas se redujeron a ser reiteraciones de fondo y cambios sutiles. Lo cual cambió la percepción que hacemos de lo acontecido. Antes de la pandemia era normal compartirlas fotografías en redes cuando se salía y se visitaba a otras personas, estados y lugares.

Queda todavía pendiente de analizar el material de quienes tuvieron que salir en plena pandemia y cómo la cuarentena llevó a convertir en lugares apocalípticos de ausencias las calles transitadas. Así como la comparación de las fotografías del antes de la pandemia y el momento de levantamiento del aislamiento social y lo que aconteció con los diferentes espacios públicos. También los cambios que se han dado en la hibridez y presencialidad a lo largo del tiempo.

Interesante que la muerte se colocó como central en los temas de la salud e higiene. A la vez, se mostró que todos somos frágiles, somos seres vivos por igual ante la muerte. La muerte está siempre presente, estamos expuestos a ella de formas muy sutiles. Somos vulnerables todos a las enfermedades como la Covid-19. No sin remarcar que hay grupos más vulnerables a morir, frente a fenómenos como la pandemia por muy variadas situaciones. Y que

otros grupos se vulnerabilizan por las dinámicas que existen en ellos frente a fenómenos como la pandemia.

La pandemia creó nuevos modos de percibir al otro, hizo comunes otros y eliminó muchos más. También modificó la hermenéutica bajo la cual interpretábamos la realidad y nuestro espacio-tiempo. Nos colocó en un juego complejo de actores y espectadores, pues finalmente somos actores de la realidad y espectáculo mostrado mientras vemos el mismo espectáculo y la realidad. Se modificó la relación epistemológica sujeto-objeto, pero más importante las relaciones entre sujeto y sujeto, así como lo que se considera el sujeto y sus modos de expresión.

El *ethos* humano se transformó por el crecimiento de la virtualidad y se modificó en el retorno a la presencialidad, pues su sensibilidad había sido transformada por la cuarentena. Queda pendiente ¿qué cosas nuevas percibieron?, ¿qué cosas no percibían antes?, ¿cómo se vio afectada su vida por esas nuevas percepciones? Durante la presencialidad, que se ha vivido con cubrebocas y elementos que impiden el contacto, ¿cómo se ha modificado la percepción del otro?, ¿cómo se modificaron las interacciones?, ¿qué nuevos lenguajes se han hecho presentes?



Fuente: fotografía de la autora.

El *eros* se vio afectado por la falta de sociabilidad y hubo muchas personas que vivieron la cuarentena en celibato no deseado. Otras más se divorciaron durante la cuarentena y otros más se casaron. Otras más probaron nuevas formas de caricias, contacto y afecto. También existieron otros con una pulsión de aventura y riesgo que aprovecharon para disfrutar del *eros* a todo riesgo; e incluso hubo parejas inesperadas en ciertos espacios por la falta de sociabilidad efectiva.

El *pathos* fue el más trabajado en muchos espacios de difusión, pues se mostró que los rituales y procesos de duelo requieren de la comunidad para poder dar resiliencia. La comunidad como eje fundamental ha quedado expuesto y la relación que nombrábamos sujeto-sujeto ha quedado sobrepasada por la de comunidad-comunidad, al final necesitamos todo el tiempo de comunidades como lo mostró la cuarentena y los efectos que tuvo sobre las personas que habitan solas; las cuales, para su sanidad (porque necesitamos más que sobrevivir, vivir bien), necesitaban de la creación de una comunidad ya fuera telefónica, vía plataforma o de algún otro modo para seguir.¹⁴

Lo que somos como humanos se modificó en nuestra percepción por la pandemia, no porque no existieran previo a ésta, sino porque remarcó aspectos que teníamos olvidados o preferíamos no mirar. Falta ver los efectos a largo plazo de la falta de sociabilidad para todos, los efectos de una sociabilidad limitada y muchos aspectos más que irán surgiendo. Comprendemos que la sensibilidad requiere de ciertos elementos sociales, que es educable y se ve afectada por todo lo humano, así como las posibilidades de reprimirla o guiarla a no percibir. Lo único que podemos pedir es estar con la sensibilidad a todo lo que da para poder percibir e interpretar esos cambios.

¹⁴ <<https://www.nia.nih.gov/espanol/soledad-aislamiento-social-consejos-mantenerse-conectado>>y<<https://www.nytimes.com/es/2022/05/03/espanol/pandemia-soledad-salud.html>>.

ESPACIOS ZAPATISTAS
DESDE LA PRENSA ANARQUISTA:
REPORTES DE LA INSURRECCIÓN SURIANA
EN *REGENERACIÓN*

Valeria C. de Pina Ravest

Para el Misti Mexicano,
La Presidenta,
Canek y Socorro Carrión;
en especial a Ligeia Balladares
y Guillermo Ravest,
periodistas consecuentes

Proletarios: alzad vuestras frentes,
las cadenas de los esclavos romped.
Despojaos de prejuicios las mentes
y las Nuevas Ideas aprended.
Y al llamar del clarín a la guerra,
con arrojo al combate marchad
a tomar para siempre la Tierra
y también a ganar la Libertad
ENRIQUE FLORES MAGÓN

LA GEOGRAFÍA: UN ARMA PARA LA GUERRA

Las tácticas desplegadas sobre el espacio no son propiedad de los paisajistas, urbanistas, militares o geógrafos, ni la lectura del espacio es exclusiva de la academia; las personas en todo momento despliegan sus actividades en un espacio y tiempo determinados, pero el saber moverse en el espacio, analizando las posibilidades tácticas, es un saber que el Estado procura que esté en sus manos. Del mismo modo, el conocimiento geográfico no puede ser una materia inmutable, a medida que la interacción del ser humano con la naturaleza y los fenómenos presentes de por sí en el planeta se desarrollan en un lapso, éste se hace y rehace todos los días.

Así como se ha venido adelgazando la ya de por sí nimia enseñanza de la historia en los niveles básicos de la educación pública en México, la Geografía se ha convertido en materia de la memoria privilegiada; basta con retener nombres de continentes, países, capitales, océanos y de los accidentes orográficos e hidrográficos del relieve; a lo mucho se llega a entendimientos de problemáticas regionales, sin la explicación de que las regiones son elecciones en el campo del estudio y que pueden ocultar más de lo que explican. La academia oficialista encubre que “la geografía es [...] un saber estratégico unido a un conjunto de prácticas políticas y militares [...] que exigen la recopilación articulada de unas informaciones extremadamente variadas y a primera vista heterogéneas, cuya razón de ser y cuya importancia no es posible entender si nos limitamos a la legitimidad de la división del Saber para el Saber”.¹

En la práctica de los trabajadores y campesinos que han llevado a cabo luchas reivindicativas y en contra de las condiciones de explotación presentes en el sistema capitalista, reconocemos enormes aportes al conocimiento del territorio para cambiar las relaciones existentes desplegadas en él. Así como todo movimiento social elabora una lectura espacial de sus acciones y movilizacio-

¹ Yves Lacoste, *La geografía un arma para la guerra* (Barcelona: Anagrama, 1977), 7.

nes, a diferentes escalas, según sea el estadio de la lucha: local, regional, nacional, continental, mundial. Por lo que el análisis de las condiciones del espacio se vuelve del todo relevante para desplegar acciones en él. A decir de Yves Lacoste: “prepararse para la guerra, tanto para la lucha contra otros aparatos de Estado como para la lucha interior contra aquellos que discuten el poder o quieren apoderarse de él, es organizar el espacio de manera que permita actuar con la mayor eficacia”.²

GEOGRAFÍA Y ANARQUISMO

Eliseo Reclus (1830-1905), precursor en la construcción del saber geográfico moderno, tuvo un papel destacado en la difusión del pensamiento anarquista. Autor de una de las más vastas obras de análisis espacial en el siglo XIX, percibe en el ideario libertario la forma en la que los seres humanos podrán construir sociedades justas, a través de un conocimiento científico del espacio:

Reclus, particularmente, pretende que el saber geográfico no puede ser un saber de algunos: debe ser leído y entendido por el pueblo, quien encontrará en la experiencia histórica de la relación entre el ser humano y la tierra la sustancia para la transformación social del mundo, proceso en el cual Reclus cree profundamente.³

Amigo de P. Kropotkin, de quien indagará nociones geográficas y libertarias, desarrolla una concepción del espacio como lugar donde se establecen luchas de poder; en el mismo periodo, la geografía positiva, emanada del seno de los gobiernos imperialistas europeos,⁴ defendía premisas e investigaciones sobre la supuesta

² *Ibid.*, 14-15.

³ *La geografía como metáfora de la libertad. Textos de Eliseo Reclus*. Selec. y presentación de Daniel Hiernaux-Nicolas (México: Centro de Investigación Científica “Ingeniero Jorge L. Tamayo”/Plaza y Valdés, 1999), 12.

⁴ En Alemania, en particular, se dieron los primeros desarrollos de la escuela geográfica ratzeliana, a través de un grupo de intelectuales orgánicos al estado-nacional-imperialista.

neutralidad del espacio, oscureciendo los cometidos políticos de las diversas posibilidades de ordenación territorial.⁵

De la lectura de algunas de las obras de este geógrafo francés, advertimos convergencias con el pensamiento y acción de los magonistas, sobre todo en el tema del campesinado. Más que una actitud comparativa se busca ver algunas *líneas convergentes*, en el sentido de hilvanar sus propuestas teóricas en determinado momento histórico, que en este caso es coetáneo. Reclus considera la tierra como fuente de vida y Ricardo Flores Magón y los miembros del Partido Liberal Mexicano lanzan la bandera de “Tierra y Libertad”.⁶ La prosa es similar, el llamado “la tierra es de quien la trabaja” del mismo aliento: “asociaos con los compañeros cuyas tierras están amenazadas con las vuestras por el usurero, los grandes especuladores agrícolas y los aficionados a las grandes cacerías, cuya tendencia es convertir en bosques todos los campos roturados; olvidad las pequeñas rivalidades entre vecinos y agrupaos en comunidades en las que todos los intereses sean solidarios y cada puñado de tierra tenga como defensores a todos los miembros”.⁷

En tiempos y de modos distintos, Eliseo Reclus y Ricardo Flores Magón estudiaron e hicieron suyos muchos de los ideales de P. Kropotkin, tal vez ambos pudieron tener algún acercamiento a su libro *Lo que la geografía debe ser* (1885), donde éste bosqueja el

⁵ Felipe Rodríguez, *Espacios cerrados, censura por todos lados: Eliseo Reclus y su concepción anarquista de la Geografía*, en <<http://desdeacarriel.blogspot.com/2007/12/espacios-cerrados-censura-por-todos.html>>.

⁶ En la pista que deja la consigna “Tierra y Libertad” podremos advertir los traslados de idearios, consignas y bases para la acción de los explotados a nivel mundial, su camino: en socialistas utópicos (como Fourier), en el movimiento libertario desarrollado en talleres y campos de Cataluña y Andalucía, cincuenta años antes de la guerra civil española; en el movimiento popular de los campesinos desposeídos de la Rusia zarista con el lema *Zemlya i Volya* (Tierra y Libertad), fundándose en 1876 uno de los movimientos con el mismo nombre que impulsaría la revolución de 1905; en 1888, en Barcelona, en una revista anarquista homónima y “durante la guerra civil española se cantaba el *Himno Revolucionario*, escrito por el rebelde mexicano Enrique Flores Magón, citado al inicio de este artículo. Francisco Pineda Gómez, *La revolución del sur. 1912-1914*. Pról. de Rafael Medrano (México: era, 2005), 27.

⁷ Eliseo Reclus, “A mi hermano el campesino”, en *La geografía como metáfora...*

saber geográfico como instrumento para el desarrollo general del pensamiento y un medio de educación. Ambos ácratas, desde diferentes actividades, Reclus, en su oficio de explorador y científico, y Magón, en la práctica política y el periodismo, cultivarán un conocimiento geográfico moderno del medio, que en el caso de los magonistas es un elemento poco estudiado.

La vocación pedagógica anarquista⁸ considera que los textos son instrumento de formación política. Eliseo Reclus reprodujo su vasta obra en forma de folletos, en ocasiones en varias entregas, de bajo costo, para que los obreros pudieran adquirirlos. El periódico de los libertarios mexicanos, *Regeneración*, además de ser medio de información, agitación y propaganda, tuvo cualidades formativas: tanto para los redactores como para los lectores. En consulta hemerográfica de 33 números aparecidos en 1913, pudimos advertir el empleo de diversas herramientas del lenguaje, proveniente del reconocimiento del territorio mexicano y sus fronteras, que además de cumplir la necesidad de informar a la población, pudo ser instrumento pedagógico en la medida que mostraba las problemáticas sociales y luchas desplegadas en el territorio nacional y hablaba de luchas a nivel mundial, alentando el sentimiento de solidaridad entre los desposeídos.

La insurrección en el sureste del país, encabezada por Emiliano Zapata, no pasó desapercibida en las páginas de *Regeneración*. Frente a la historiografía oficial, que insiste en ocultar el acercamiento entre los revolucionarios surianos, zapatistas, y los revolucionarios ya en el exilio para esas fechas, magonistas, antepone una *historización* que apele al conocimiento de los contactos, acuerdos y

⁸ En el Seminario sobre estudio interdisciplinario: Noción de escuela y proyecto revolucionario, el Seminario Mario Payeras (Colegio de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, unam), primer semestre de 2009, el doctor Arturo Vilchis expuso sobre los predecesores de la escuela anarquista: Paul Robin (1880-1894) en Francia dirigió el orfanato de Cempuis; Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) fundó la Escuela Moderna e introdujo en España el racionalismo pedagógico; Sebastián Faure (1858-1942) fundó la escuela libertaria francesa La Ruche (La Colmena); por dar algunos ejemplos.

desacuerdos de estos dos movimientos que son fundamento de las luchas anticapitalistas actuales.

Podemos advertir en los magonistas varias estrategias para hacer suyo cierto conocimiento del espacio, en el exilio era una necesidad imperiosa conocer y analizar los sucesos insurreccionales que acontecían en el México de aquella época. A través de la lectura de la sección *Noticias de la Revolución* podemos aludir que tenían acceso a la prensa burguesa, de la cual releían y deducían algunas acciones de guerra. De hecho, la sección se presenta como una narración de los partes de guerra en las zonas alzadas (avances, victorias, derrotas, repliegues, traiciones) y como denuncia de las artimañas del gobierno. También advertimos, a través de su órgano de propaganda, la red de relaciones que tenían desplegada fuera del territorio nacional y en Estados Unidos, lugar donde editaban *Regeneración*. Debido a la reproducción íntegra de los testimonios de dos compañeros de Ricardo Flores Magón que visitaron a Zapata en 1913, sabemos que reconocieron el territorio nacional de manera presencial en años que hubiera sido imposible recorrerlo personalmente a Ricardo o cualquier otro miembro del Partido Liberal Mexicano, perseguido por el gobierno mexicano, organización en la cual se agrupaban los compañeros afines a las ideas de los hermanos Magón (Ricardo y Enrique). Por último, las tácticas diferenciadas para la distribución del periódico en el territorio nacional e internacional, a través de un conocimiento de las especificidades de cada terreno (vías de transporte, retenes militares, vestimenta de la población, distancias, accidentes del terreno, entre otras) representó la aplicación práctica del reconocimiento de la zona.

Los magonistas consideraron prioritaria la tarea de elaborar un conocimiento real del territorio insurrecto, a través de una relectura de la prensa burguesa nacional, encarnada en periódicos como *La Prensa*, *El Imparcial*, *El Diario*, *El Imperial* y *El País* y los diarios estadounidenses *The Times* y *The Christian Science Monitor*, por dar sólo algunos ejemplos. En cada uno de los 33 números que revisa-

mos del periódico de 1913, en la sección mencionada, *Notas de la Revolución*, en un formato de cuatro cartas, articularon un discurso narrativo de los sucesos de guerra más relevantes en las zonas más conflictivas del país: el sureste, centro y norte. Firmada aleatoriamente por a. narquista y José Torres, articula un lenguaje propagandístico y agitativo que, a la par de informar detalladamente los acontecimientos en localidades y estados, redacta insultos a los esbirros del gobierno, denuncias de la manipulación de los sucesos en la prensa oficial, alientos a los obreros y campesinos para organizarse y participar en las revueltas, llamados a tomar la tierra y centros de trabajo.

Los partes de guerra, de la insurrección campesina del sureste específicamente, cuyo general en jefe fue Emiliano Zapata, nos hace ver la realidad de la situación revolucionaria en el sureste del país. *Regeneración* lee semanalmente en los datos que da la prensa oficial todos los avances y derrotas de los zapatistas; sólo del 19 de abril al 7 de junio de 1913 narra pormenorizadamente los siguientes hechos: ataques (a Tetecala dirigido por Genovevo de la O, Mazatepec donde “no dejaron pasar trenes a la capital”, Yecapixtla, Cuautla, Ozumba, San José, mineral de Chontalpan, Iguala Guerrero); lugares ocupados (Acatzingo, “600 comunistas entraron a Mazucac”); detonaciones (Jonacatepec); combates (“cerca de Cuernavaca produciendo corte general de comunicaciones”, en las inmediaciones del pueblo Rancho Nuevo, Yautepec, en “El Texcal”, Ozumba, cerca de la hacienda de Chinameca, Ocoteppec, Apultepec, Tejalapa, Texal, tiroteo de Ozumba a la capital, asaltos fallidos a Cuernavaca); simpatías del movimiento en otros estados (Chiapas, Campeche, Tabasco, Yucatán, Puebla); avances militares, extensión del campo de acción (controlados por fuerzas insurgentes el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, invasión de Acatlán en Puebla, Eufemio Zapata en Oaxaca para unir fuerzas con Salgado, comunistas en los montes del Ajusco, Felipe Neri y Amador Salazar en Puebla); aprehensiones de oficiales y generales del ejército federal (el general Higinio Aguilar); ataques a vías férreas

y estaciones (Mazatepec, asalto a un tren en la línea del interoceánico en La Cascada); reconcentraciones (Huautla para preparar ataque a Cuernavaca); cortes de comunicaciones (en Jonacatepec, Teloloapan, Tecpan de Galeana, Taxco). Sabemos que estas acciones corresponden a las campañas militares de gran aliento para atacar la capital del país que impulsaron los zapatistas insistentemente en 1912, 1913 y 1914.⁹

La lectura elaborada desde *Regeneración*, en el exilio, de la insurgencia suriana, que tuvo como centro del teatro de operaciones¹⁰ el estado de Morelos, consideraba que Emiliano Zapata representaba el cimiento del pueblo, y si faltara o traicionara, el pueblo insurrecto seguiría la lucha; a decir de Martí: “las grandes personalidades son como cimientos en que se afirman los pueblos”. Antes del año estudiado (1913), en 1911, el 25 de marzo, 14 jefes insurgentes de los estados de Morelos, Guerrero y Puebla formarían el Ejército Libertador del Sur.

Francisco Pineda afirma que a mediados de mayo de 1913 el general Zapata designó al general Ángel Barrios¹¹ para llevar a

⁹ Pineda, *La revolución del sur...*, 31.

¹⁰ En 1912, la influencia del Ejército Libertador del Sur se situó entre las poblaciones de Cuautla, Jojutla e Izúcar de Matamoros, la retaguardia estaba entre Huautla y la Sierra Madre del Sur; el Plan de Ayala de 1911 sirvió como irradiador de la lucha, en 1912 las fuerzas convocadas por el documento se concentraron y organizaron. Para 1913 hubo un ascenso de acciones en los estados de Puebla y México, en Morelos disminuyeron; se realizaron mayores esfuerzos por irradiar la insurrección al occidente y centro del país. En 1914, fuerzas del Ejército Libertador del Sur y de la División del Norte (al mando de Francisco Villa) tomaron la capital del país. Pineda, *La revolución del sur...* El estado de Morelos fue, sin duda, en estos años y en los posteriores, bastión de las fuerzas surianas.

¹¹ “Fue un radical que militó en el movimiento magonista desde 1901. Participó en el levantamiento insurreccional que organizó el Partido Liberal Mexicano en 1906, como responsable en Oaxaca, Veracruz, Puebla y Guerrero. Luego de un tiempo en la cárcel, en 1911 intervino en la lucha armada contra la dictadura porfiriana [...]. En noviembre de ese año, como Zapata, pero dos semanas antes, se sublevó contra el gobierno de Madero. [...] En 1913, tanto Ángel Barrios como Felipe Ángeles salieron de la cárcel y se incorporaron a la rebelión del sur y del norte, respectivamente. Por méritos en campaña, durante el mismo año, fue ascendido a teniente coronel, coronel y general brigadier”. Pineda, *La revolución del sur...*, 269.

cabo la preparación de la invasión a la capital, desde el Ajusco. Pero fue hasta el 24 de noviembre de 1914 cuando el Ejército Libertador del Sur ocupó la ciudad de México. Queda pendiente realizar la comparación de los sucesos narrados en *Regeneración* y los documentos que hoy se conocen acerca de la insurrección su-riana, como los textos de Francisco Pineda, *La irrupción zapatista. 1911* y *La revolución del sur. 1912-1914*; así como la interpretación de las formas de lucha desplegadas por los zapatistas a gran, me-diana y pequeña escala, y sus tácticas y estrategias: consecutivo desplazamiento del centro estratégico de los esfuerzos en cam-pañas de cientos de kilómetros, libertad de maniobra, velocidad de movimientos, sorpresa, retiradas rápidas, conformación de un equipo para organizar la información vital para la salud del movi-miento, entre otras.

La táctica de lucha de masas en los magonistas fue impulsada en los movimientos que la historiografía oficial ha llamado “an-tecedentes” de la Revolución mexicana: la huelga de Cananea, Sonora, y la rebelión obrera de Río Blanco, Orizaba, Veracruz. La táctica de lucha armada se desarrolló en las revueltas liberta-rias llevadas a cabo de 1906 a 1908: en Chihuahua, en 1906 los magonistas realizaron varios sabotajes y levantamientos, teniendo como objetivo la toma de Ciudad Juárez; realizaron acciones ar-madas en Palomas, Las Vacas y Viesca en 1908. En 1911 hubo insurrecciones armadas de tal magnitud que Salvador Hernández Padilla la ha denominado como “El magonismo 1911: la otra revolución”; los grupos liberales insurreccionados estaban en So-nora, Chihuahua, Tlaxcala, Veracruz, Oaxaca, Morelos y Du-rango; posteriormente, en Baja California, se concentró el mayor esfuerzo militar del Partido Liberal Mexicano, que contó entre sus filas a trabajadores de la Industrial Workers of the World (IWW), como Joe Hill, con la toma de gran parte del estado.¹²

¹² Salvador Hernández Padilla, *El magonismo: historia de una pasión libertaria* (México: ERA, 1984).

Las convergencias de la estrategia desplegada en el espacio entre magonistas y zapatistas, en esbozo en este esfuerzo, se podrá comenzar a construir a través de estas palabras del general en jefe del Ejército Libertador del Sur:

En cada región del país se hacen sentir necesidades especiales y para cada una de ellas hay y debe haber soluciones adaptables a las condiciones propias del medio. Por eso no intentamos el absurdo de imponer un criterio fijo y uniforme, sino que al pretender la mejoría de condición para el indio y el proletario —aspiración suprema de la revolución— queremos que los jefes que representen a los diversos estados o comarcas de la república, se hagan intérpretes de los deseos, de las necesidades y de las aspiraciones de la colectividad respectiva, y de esta suerte, mediante una mutua y fraternal comunicación de ideas, se elabore el programa de la revolución, en el que estén previstas y satisfechas las necesidades locales y sentado sólidamente el cimiento para la reconstrucción de nuestra nacionalidad.¹³

También advertimos ciertas afinidades en las palabras de Zapata y algunos textos de Eliseo Reclus quien reflexiona sobre la cuestión de la tierra y el campesino; por ejemplo, en su consideración de que la tierra es de quien la trabaja y no de aquellos señores que viven en ciudades y la han recibido en herencia. El geógrafo francés menciona además la importancia de la comunidad, donde las personas se encuentran, se solidarizan y se apoyan mutuamente para defender sus derechos, recalcando la importancia de la diferencia.¹⁴

LA PRENSA Y EL MAGONISMO

En México, como en muchos países de América Latina, los anarquistas tuvieron gran presencia en el periodismo del siglo XIX;

¹³ Emiliano Zapata, *Manifiestos* (México: Antorcha, 1986), 65.

¹⁴ *La geografía como metáfora...*

“representaron en su época la vanguardia de los trabajadores. Escribieron en los periódicos más avanzados y publicaron, además, sus propios órganos de difusión”.¹⁵ Uno de los más representativos de nuestro país: *La Internacional*, editado por primera vez en 1876. Pero la tarea elaborada no fue sólo en el campo de la propaganda escrita, que también adquirió formas orales y prácticas, sino en la formación de organizaciones obreras, en una de las primeras estructuraciones del sindicalismo y como impulsor de innumerables luchas proletarias (pacíficas y violentas).¹⁶ Además, desde el ideal

¹⁵ Guillermina Bringas y David Mascareño, *Esbozo histórico de la prensa obrera en México* (México: UNAM, 1988), 24.

¹⁶ Algunos ejemplos de la tradición anarquista decimonónica en América Latina (organizaciones, prensa y luchas obreras): Saturnino Martínez funda en 1866 el periódico *La Aurora* en La Habana, Cuba, de influencia proudhoniana. En 1871 llegan a Buenos Aires algunos exiliados que habían actuado en la Comuna de París, entre ellos Gobley. En 1872 se funda la sección uruguaya de la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), con preponderancia anarquista; tres años después organizarían su primer mitín y Francisco Galcerán publicaría un primer manifiesto anarquista. En 1876 se constituye la “Federación Regional de la República Oriental del Uruguay”. La sección uruguaya de la AIT publica el periódico *La Internacional* en 1878. Al año siguiente aparece en Argentina el primer periódico anarquista: *El Descamisado*; en 1880 llega a Buenos Aires el periodista libertario italiano Héctor Mattei, y en Cuba comienza a editarse *El Obrero*, de tendencia anarquista. Comienza a editarse el semanario *La Revolución Social* en Montevideo: 1882; al año siguiente un grupo de anarquista celebra el 18 de marzo el aniversario de la Comuna de París. Aparece *La Lucha Obrera*, periódico de la Federación Internacional de Trabajadores del Uruguay en 1884 y en Buenos Aires es fundado el “Círculo Comunista Anarquista” por un grupo de italianos. Al año siguiente llega Enrique Malatesta a Argentina y comienza a publicar *La Cuestión Social*; en La Habana se funda el Círculo de Trabajadores y en Montevideo se publica el semanario anarco-colectivista *La Federación de Trabajadores*. En 1887, Roig San Martín inicia en La Habana la publicación de *El Productor* y se reúne el primer Congreso Obrero Local. Mattei edita en Argentina *El Socialista* (semanario anarco-comunista) y Malatesta organiza la “Sociedad Cosmopolita de Obreros Panaderos”; al año siguiente comienza a funcionar el “Círculo Socialista Internacional”, formado por anarquistas italianos y españoles. En 1900, Giovanni Rossi funda en Brasil la colonia anarquista Cecilia; en Buenos Aires se publica un órgano propagandístico comunista-anárquico: *El Perseguido*; en Montevideo, P. Amilcare redacta *La Voz del Trabajador* y se promueve por anarquistas una huelga de lancheros en Iquique (Chile) que concluye con una gran matanza. Sale a la luz el órgano libertario *El Trabajo* en La Habana en 1891. Al año siguiente se celebra en Brasil el Primer Congreso Obrero, con presencia de delegados anarquistas; el grupo “Los Hijos del Chaco” publica un manifiesto libertario en Paraguay. En 1893 llega a Cuba el tipógrafo

libertario, se promovieron esfuerzos pedagógicos, cooperativos y comunitarios.

La labor periodística en nuestra América ha representado una fuente nutricia de *historización*, así como ha posibilitado y dotado de especificidad a la *creación cultural*. En esta tradición, que configuró la acción y el pensamiento de tantos militantes en el continente, encontramos modos culturales que a través de las “formas discursivas” o “géneros discursivos” nos presentan formas históricas concretas. La práctica periodística latinoamericana nos llama a dirigir la mirada a la labor de tantos libertarios anónimos que en el siglo XIX y los albores del XX tuvieron como trinchera la propaganda escrita, como Roig San Martín en Cuba o Ricardo Flores Magón en México; así como personas y organizaciones que desde el ideario socialista han tenido como un campo de acción, entre otros, la palabra propagandística, como Julio Antonio Mella y José Carlos Mariátegui; personas de letras y actos de la mayor relevancia dentro del periodismo revolucionario, como lo es José Martí. Ellos, como muchos otros, la mayoría anónimos, han sido organizadores de la actividad periodística como una labor colectiva de construcción de conocimiento, de elaboración de testimonios históricos de sociedades concretas y productor de pensamientos desde la acción.

Así como advertimos convergencias en ellos, en cuanto a su labor periodística, encontramos entrelazamientos en la práctica política de organización de partidos y su estrecha relación de la propaganda revolucionaria, proceso que no es sólo característico del marxismo leninismo. Vicente Meneses Garrido afirma que, Armando Bartra, en la compilación de textos de *Regeneración*,¹⁷ que

catalán Pedro Esteve, propagandista del anarquismo; se publican los siguientes diarios: *La Liberté* y *La Riscossa* (en Buenos Aires), *El Oprimido* (en Santiago de Chile), *El Derecho a la Vida* (en Montevideo) y *L'Asino Umáno* (en Brasil). En *El anarquismo en América Latina*. Sel. y notas de Carlos M. Rama y Ángel J. Cappelletti. Pról. y cronología de Ángel J. Cappelletti (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990).

¹⁷ *Regeneración 1900-1918. La corriente más radical de la revolución mexicana de 1910 a través de su periodismo de combate*. Pról., selección y notas de Armando Bartra (México: ERA, 1981).

selecciona y prologa, intenta “probarnos el marx-leninismo de *Regeneración*. Y es aquí donde resbala [...] por el espejismo que produce alguna ‘coincidencia’ en la praxis”.¹⁸ Pero ante el “espejismo”, la *línea convergente* explica esta “coincidencia en la praxis”. Damos importancia al método, ya que no tratamos de mostrar un análisis basado en paralelismos ni en analogías estáticas; por ello, se utiliza una categoría de análisis histórico que no se limita a las similitudes accidentales, o a que las personas hayan coincidido temporalmente en el nivel de los acontecimientos y compartido cierta ideología.

Partimos de la idea de *líneas convergentes*¹⁹ de pensamiento y acción en aquellos seres humanos que trascienden sus individualidades de modo manifiesto en procesos causales de la historia que viven, hacen y piensan en una colectividad que pasa por la experiencia de una lucha de clases y de liberación. Desentrañar, exponer y esquematizar dichas líneas no es un juego que ensambla coincidencias y similitudes en la experiencia histórica, ya que la búsqueda se centra en hacer un recuento sobre las bases en que actuaron y pensaron. La mirada sobre ellos no puede limitarse a concebirllos como objetos de creación esporádica frente a un enemigo de características comunes. Por ello, es necesario hacer un recuento de todas las estrategias desplegadas en contra de dicho enemigo y reconocer en qué dimensión se concentran las determinaciones más importantes, cuestión que no alcanzaremos a desarrollar a cabalidad en este esfuerzo.

Sucede que en la dimensión cultural, en el caso de un periodismo militante (por ejemplo, como *Regeneración*, para el caso de Ricardo Flores Magón, y *Patria* y un sinnúmero de periódicos, para

¹⁸ Vicente Meneses Garrido, “Reseña: Bartra, Armando, *Regeneración: 1900-1918*, Ediciones ERA, México, 1977”, *Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos*, núm. 11 (1978): 317.

¹⁹ En la actualidad la noción de *líneas convergentes* se ha limitado a la idea de *copresencia de la existencia* o a la *coincidencia cotermporal* para evitar el uso excesivo de los paralelismos. Un ejemplo que supera este problema, comparando dos personajes que no coincidieron físicamente: Eduardo López Morales, “Apuntes para un estudio de la lucha armada en “Ho Chi Minh y José Martí”, *Casa de las Américas*, núm. 63 (1970): 55-63.

el caso de José Martí), y no en la cultura en abstracto e indeterminada históricamente, es donde las *líneas convergentes* muestran su constitución interna y su capacidad de explicar algo más que las coincidencias: más allá de las apreciaciones individuales sobre una problemática específica, es posible reconocer estrategias, proyectos de conocimiento, horizontes de interpretación, lecturas sobre sistemas de opresión internos y externos, propuestas en el ejercicio de la violencia, maneras de ejercer la cultura como factor esencial en la resistencia... comunes. Tal es el caso de cómo conceptualizan Martí y Magón el papel del periodismo y su preponderancia en una lucha de liberación, así como su valoración del problema de la dominación, para Cuba aún colonial y para México dictatorial, y el modo en que advierten el problema colonial no en los países colonizadores, sino en el sistema que constituyen éstos entre su interrelación y las posibilidades de delinear una táctica y una estrategia globales claramente articulada en la práctica social de la guerra.

El desarrollo de estas convergencias, sin embargo, es somero y provisional ante el problema de la ausencia de fuentes que permitan descubrir el desarrollo pormenorizado sobre cuestiones específicas: sabemos que es fundamental trabajar con el registro de publicaciones que esbozan problemas importantes y generales, como la cultura, el papel del periodismo, la formación de partidos políticos, desde ciertas coyunturas históricas. Por ejemplo, sería de mucha importancia conocer a profundidad todos los números de los periódicos *Siboney*²⁰ y *Regeneración*, del cual ahondaremos más adelante, para explicar cómo conciben originalmente la solidaridad entre oprimidos y elevan esta idea a un nivel programático.

Bartra ve en el magonismo y *Regeneración* una táctica simulatoria, en palabras de Meneses, ya que oculta su anarquismo en una

²⁰ Para la referencia a este periódico desde la poesía como actividad de agitación y propaganda, véase Juan Losada, *Martí, joven revolucionario* (La Habana: Comisión de Estudios Históricos de la UJC, 1969), 62.

envoltura liberal inconciliable.²¹ Contra la envoltura, apelamos a la *traducibilidad* de la que habla Antonio Gramsci cuando explica el éxito en la difusión de los primeros números de su revista *L'Ordine Nuovo*, el cual se debía al “haber sabido traducir al lenguaje histórico italiano los postulados principales de la doctrina y la táctica de la Internacional Comunista”.²² Los miembros del Partido Liberal Mexicano y editores de *Regeneración* adaptaron el lenguaje a las condiciones concretas de México, donde el liberalismo y los defensores de la Constitución de 1857 adquirirían un papel inquisitivo en contra de la dictadura de Porfirio Díaz, de ahí la elección del lenguaje liberal para llegar a los sectores inconformes. Junto con la transformación de las condiciones materiales y por los diversos levantamientos armados en el país, el ideario libertario fue declarándose y explicándose a través del periódico y de manifiestos a la nación.

Más allá de ver en diferentes lugares y momentos históricos similitudes, creemos que las *líneas convergentes* están basadas en que “la igualdad de las relaciones fácticas determina la identidad del pensamiento y no al revés”.²³ De ahí que podamos hallar necesidades comunes en la táctica de los liberales mexicanos, sobre todo en Ricardo Flores Magón, y la teoría leninista sobre la prensa desarrollada en el *¿Qué hacer?* en los albores de la organización revolucionaria contra la Rusia zarista, habiendo impulsado el periódico *Iskra*, cinco meses después de que saliera el primer número de *Regeneración*, el 7 de agosto de 1900. Del mismo modo, Antonio Gramsci ve la necesidad de la redacción de un órgano político que organice y cohesione un proceso revolucionario, necesidad fundamentada en el texto *Los intelectuales y la formación de la cultura* aparecido en 1930 en uno de los primeros “Cuadernos de la Cárcel”.

²¹ *Latinoamérica. Anuario...*, 317.

²² *L'Ordine Nuovo*, 15 de mayo de 1924, en Antonio Gramsci, *Antología*. Trad. y selec. de M. Sacristán (México: Siglo XXI, 1978), 157.

²³ Antonio Gramsci, *Pasado y presente* (México: Juan Pablos, 1977), 82.

Los militantes que conformaron el grupo de redacción del periódico *Regeneración* lo concibieron como organizador de las individualidades y colectividades inconformes con la política dictatorial de Porfirio Díaz. Sin ir más lejos, ubicando un tiempo común y la posible conexión de redes de relaciones, advertimos gran similitud en la labor emprendida por Flores Magón en el México del porfiriato y de José Martí en la Cuba decimonónica bajo el colonialismo español.²⁴ Así como encontramos afinidades con Julio Antonio Mella cuando afirma en un artículo publicado en la sección “Correspondencias del Taller y el Campo” de *El Machete*, julio de 1927: “un periódico, órgano oficial de un partido de clase, tiene una función importantísima, además de la de la propaganda en

²⁴ Hemos reconocido ciertas convergencias en la fundación del Partido Liberal Mexicano, donde Ricardo Flores Magón desempeñó un papel de la mayor relevancia, y en la creación del Partido Revolucionario Cubano y su principal impulsor: José Martí. Las líneas convergentes en ambos partidos y en el proceso de su organización son varias. Por ejemplo, lo que advierte Ibrahím Hidalgo Paz en su artículo *Reseña de los clubes fundadores del Partido Revolucionario Cubano*, en la labor llevada a cabo por José Martí de unir lo disperso y lo diverso: representando “un triunfo político alcanzado tras hábiles combates contra el divisionismo, la incompreensión, las artimañas del enemigo colonial y los viejos prejuicios y recelos que sobrevivían en la emigración”. Véase Ibrahím Hidalgo Paz, “Reseña de los clubes fundadores del Partido Revolucionario Cubano”, *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, núm. 4 (1981): 208-209. En el mismo sentido, podemos considerar la labor de Ricardo Flores Magón y los liberales (algunos organizados en clubes) de San Luis Potosí que en el año de 1900 lanzaron la Invitación al Partido Liberal y bajo la consigna anticlerical hizo un llamado a todos los liberales que quisieran defender los logros de las revoluciones, y sobre todo los preceptos de la Constitución de 1857. Con esta convocatoria se buscaba agrupar a los antiguos liberales que estaban dispersos y que aún tenían presentes las guerras de reforma. Véase Camilo Arriaga, Juan J. Farías, Antonio Alonso, “Invitación al Partido Liberal”, en *El programa del Partido Liberal Mexicano de 1906 y sus antecedentes*, recopilado por Chantal López y Omar Cortés (México: Ediciones Antorcha, 1985). En arduas sesiones, en el Seminario sobre estudio interdisciplinario: noción de escuela y proyecto revolucionario (Colegio de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM), el Misti Mexicano y Socorro Carrión expusieron sobre las influencias anarquistas en ambos casos, así como advirtieron la increíble movilidad territorial de los clubes en tiempos de dictadura: para Martí, los clubes revolucionarios; para Magón, los clubes liberales.

todas sus formas y de la creación de la unidad de pensamiento en el partido. El periódico debe ser el mejor organizador colectivo”.²⁵

Con estas aseveraciones que enriquecen el panorama general de la prensa combativa, no queremos hacer ver que es una actividad propia de la prensa marxista, y tampoco se trata de hacer una valoración del periódico de los magonistas frente a la tradición socialista de propaganda; sino de ser capaces de *traducir* diferentes esfuerzos para advertir sus aportes, diferencias, confluencias, cualidades formativas, perfiles para la organización, formas de pensamiento y acción; de hacer un trabajo de traductor calificado en el sentido delineado por Gramsci:

Y he aquí qué entiendo por traductora calificada: no sólo la capacidad elemental y primitiva de traducir prosa de la correspondencia comercial o de otras manifestaciones literarias que puedan resumirse en el tipo de prosa periodística, sino la capacidad de traducir a cualquier autor, sea literato, político, historiador o filósofo, desde los orígenes de la lengua hasta hoy, y, por tanto, el aprendizaje de los lenguajes especializados y de las significaciones de los términos técnicos en las diversas épocas. Pero eso no basta: un traductor calificado tendría que ser capaz no sólo de traducir literalmente, sino también de traducir los términos conceptuales de una determinada cultura nacional a los términos de otra cultura nacional; o sea: un traductor así tendría que conocer críticamente dos civilizaciones y ser capaz de dar a conocer la una a la otra utilizando el lenguaje históricamente determinado de la civilización a la que suministra el material informativo.²⁶

Regeneración, bajo el ideario ácrata de los magonistas, tiene especificidades respecto de los casos que hemos mencionado: su ideología. En Occidente, el anarquismo asume primero la forma de

²⁵ Julio Antonio Mella, “VIII. El periódico como organizador colectivo”, en Raquel Tibol, *Julio Antonio Mella en “El Machete”* (México: Penélope, 1984), 259.

²⁶ Carta a Julia Schucht (su mujer) desde la cárcel de Turín, el 5 de septiembre de 1932. Gramsci, *Antología*, 327.

mutualismo con Proudhon, antes del primer lustro del siglo XIX; posteriormente, con Bakunin, se convierte en colectivismo y se vincula directamente a la actividad de la Primera Internacional, donde sería la corriente mayoritaria durante algún tiempo. En muchos países europeos, los obreros se organizan alrededor de un socialismo revolucionario afín al anarquismo. Para André Reszler, el anarquismo se funda en el hecho de que “úende a reconciliar el ideal igualitario del socialismo con la realidad pluralista [...] para ponerse en contra del orden y de lo creado, el anarquismo se apoya en los enemigos “naturales” de éstos: el marginado, el rechazado, el bandido, [...] el campesino”.²⁷ Con la llegada de ideas y anarquistas mismos, se comienzan a difundir el ideario libertario en la América Latina,²⁸ haciendo suyo el ideario libertario bajo las premisas de la realidad latinoamericana y adquiriendo prácticas concretas acordes a situaciones determinadas.

La magnitud del esfuerzo del magonismo y de su órgano de difusión, debe entenderse junto con la historia del anarquismo y de las corrientes revolucionarias en México. “Son de tal modo, las actividades revolucionarias de Flores Magón (Ricardo) y de los magonistas, el punto de arranque donde hay que colocar, a nuestro modo de ver, los *antecedentes contemporáneos* de una conciencia socialista, propia, nacional, de la clase obrera mexicana”.²⁹ Entender el contexto anterior de esta tradición es esencial.

Indagar sobre algunas claves del movimiento libertario en nuestro país, dará pautas para entender la labor de *Regeneración*: en 1861, Plotino C. Rhodakanaty, activista teórico y práctico en pro del socialismo libertario, llega a México y publica *Cartilla Socialista*; en 1862 comienza a participar organizadamente con estudiantes y obreros de la ciudad; al año siguiente funda el “Grupo de Estudiantes Socialistas” (de sus filas saldría Francisco Zalacosta,

²⁷ André Reszler, *Mitos políticos modernos* (México: FCE, 1984), 25.

²⁸ Véase Bringas y Mascareño, *Esbozo histórico...*

²⁹ José Revueltas, *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*. Pról. de Andrea Revueltas, Rodrigo Martínez y Philippe Cheron (México: ERA, 1980), 201.

dirigente de las masas rurales) y en 1864 publica *Neopanteísmo*. En 1865 funda en Chalco la “Escuela del Rayo y el Socialismo” (sería alumno de Julio Chávez, dirigente de la rebelión campesina antecedente al zapatismo). El mismo año surge “La Social”, que en 1871 fundarían el periódico *El Socialista*. En 1868, los anarquistas promueven una huelga en las fábricas textiles de Tlalpan. Al año siguiente, varios anarquistas fundan el “Círculo Proletario” y Julio Chávez publica su *Manifiesto a todos los oprimidos y pobres de México y del Universo*, cuatro meses después sería fusilado. En 1870, se crea el “Gran Círculo de Obreros”. La bandera rojinegra pasa a ser un símbolo del movimiento obrero mexicano. En 1874 aparecen los periódicos *El Obrero Internacional* y *La Comuna*. En 1876 se reúne un Congreso General Obrero en el que participan muchos anarquistas y empieza a editarse *El Hijo del Trabajo* y *La Internacional*. Al año siguiente, los anarquistas de las fábricas textiles de Tlalpan promueven nuevas huelgas; ese mismo año, aparece la traducción hecha por Rhodakanaty de *Idea general de la revolución en el siglo XIX* de Proudhon.

Con tales antecedentes, es comprensible la labor de los libertarios que impulsaron una de las primeras insurrecciones³⁰ del siglo XX en el mundo y su órgano propagandístico: *Regeneración*. El pre-

³⁰ La prensa y el magonismo jugaron un papel fundamental en la consolidación de algunas organizaciones que participaron en las huelgas de Cananea y Río Blanco, antecedente forzado del levantamiento insurreccional de 1910. Por ejemplo, la Unión Liberal Humanidad en Cananea, Sonora; en la cual colaboraron magonistas compañeros del Partido Liberal Mexicano (PLM). Con base en ella se propuso crear una organización sindical amplia orientada a constituir una agrupación sindical nacional, teniendo como punto de partida la Unión Minera compuesta por trabajadores del lugar como pilar de una Liga Minera de los Estados Unidos Mexicanos; en el mismo sentido se creó en 1905 el Club Liberal de Cananea. En 1906, en Veracruz, se creó el Gran Círculo de Obreros Libres que tenía relación con la Junta Revolucionaria del PLM. En el lugar se editaba el periódico *La Revolución Social*, que junto con la distribución de *Regeneración* dio origen a la creación de nuevos círculos obreros (aproximadamente 80) en Veracruz, Puebla, Tlaxcala, México, Querétaro y el Distrito Federal. En Esteban Baca Calderón, *Juicio sobre la guerra del Yaqui y génesis de la huelga de Cananea* (México: Sindicato Mexicano de Electricistas, 1956). En 1906, la Junta Organizadora del PLM planea un levantamiento en Jiménez, Coahuila, y Acayucan, Veracruz, pero fracasan. En 1907 hubo otro intento fallido de 44 grupos armados que provocó

sente esfuerzo se centra en advertir la lectura espacial a través de la construcción de un saber geográfico que en términos generales desplegamos en el apartado *Geografía y anarquismo*. De los elementos para la construcción de este saber y su consecuencia práctica podemos rastrear en el periódico los siguientes rasgos: la mirada internacionalista de la revuelta, proporcionando datos de las redes de distribución de *Regeneración* fuera del territorio nacional y, sobre todo, evidenciando los métodos por los que la tradición libertaria latinoamericana compartía sus idearios y problemas concretos; el conocimiento testimonial del territorio mexicano y la frontera estadounidense, saber esencial frente a la constante persecución del Estado mexicano y estadounidense; las tácticas diferenciadas para la distribución del periódico en el territorio nacional e internacional a través de un conocimiento de las especificidades de cada terreno (vías de transporte y comunicación, retenes militares, vestimenta de la población, distancias, accidentes del terreno, entre otras).

En primer lugar, la mirada internacionalista de la insurrección mexicana en semanarios y revistas nos habla de una necesidad de la difusión de los hechos reales de la revolución y da luces de una red de relaciones de prensa a nivel mundial, en situaciones de distribución y circulación mucho más complicadas que las actuales. La sección *Revisando la prensa* es un espacio de diálogo con los editores de periódicos y revistas de Estados Unidos, Sudamérica y Europa. William C. Owen, encargado de la página en inglés de *Regeneración* en 1913 habla de ello:

cuando sustituí a John Kenneth Turner, editor de la sección inglesa de *Regeneración*, su circulación era como de 27 000 ejemplares, y el periódico debía ganar dinero; pero todo se gastaba en propaganda. Teníamos entre 600 y 700 periódicos en nuestras listas de canje. Nuestra

una ola represiva contra cientos de miembros del partido. Y en 1908 se logran concretar insurrecciones en Las Vacas, Viesca, Valladolid y Palomas.

gran aspiración era la unificación de la opinión latina, en México y en Centro y Suramérica contra la invasión de la plutocracia y la creación en los Estados Unidos de un sentimiento bastante fuerte para mantener en jaque la perpetua amenaza de intervención.

Creo que Ricardo consideraba esto último como la principal tarea de *Regeneración*, y que, a causa de esto, se opuso al traslado del periódico a México, que en cierta ocasión pedía yo urgentemente...³¹

Entre estos 600 y 700 periódicos para canje, sólo en 33 números de *Regeneración* aparecidos en 1913 advertimos la relación con los redactores de periódicos y revistas como *El Audaz*, revista cubana; *El Productor*, semanario libertario de Santiago de Chile; *The Mases*, Nueva York, Estados Unidos; *Luz y Vida*, Antofagasta, Chile; *Tierra*, La Habana, Cuba; *The Labor Leader*, San Diego California, Estados Unidos; *Il pensiero Anarquico*, Roma, Italia; *El Obrero Panadero*, Buenos Aires, Argentina; *Ideas y Figuras*, Montevideo, Uruguay y *Le Libertaire*, semanario anarquista de París, Francia. A decir de la editorial de *El Machete* del 16 de julio de 1927: “es cierto que México es económicamente un país semi-colonial; pero no es menos cierto que lucha continuamente contra esa situación, logrando impedir que el imperialismo haya hecho una intervención directa y decisiva en la política interior del país”.³² La creación de ese sentimiento en contra de la intervención es una labor colectiva emprendida por gran número de periodistas, entre ellos los magonistas, sin dejar de advertir que en ello les fue la vida.

En segundo lugar, el conocimiento obligado del espacio que tuvieron que adquirir los editores de *Regeneración* y los militantes del Partido Liberal Mexicano representó la fuente viva de la comprensión del territorio nacional. Los movimientos espaciales de ocultamiento frente a la represión, la diáspora y la necesidad de conocer

³¹ Diego Abad de Santillán, *Ricardo Flores Magón. El apóstol de la revolución social mexicana* (México: Grupo Cultural Ricardo Flores Magón, 1925), 75.

³² E. Martín, “El fracaso de Mr. Sheffield”, en Tibol, *Julio Antonio Mella...*, 267.

el campo de acción para la insurgencia o su relato con fines agitativos y propagandísticos es un hecho de la mayor relevancia. En el número 151 de la cuarta época de *Regeneración*, aparece el reporte del compañero José Guerra, titulado “La revolución en el sur de la República”,³³ donde narra detalladamente sus viajes a diversos pueblos del estado de Morelos y su estancia en varios campamentos zapatistas como representante de la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano y con el objetivo de entregar a Zapata un pliego de la misma y ponerlo al tanto del estado de cosas en la frontera norte del país y de las luchas que los liberales habían desarrollado por Tierra y Libertad. Narra el trayecto efectuado desde Los Ángeles, California, interrumpido por su arresto en Ciudad de México, el viaje a pie hasta Tlalpan por el corte de tranvías, incorporándose a las fuerzas del revolucionario Pacheco, quien se encontraba en el Ajusco, su viaje por la cordillera hacia Tetecala, Morelos; donde partió junto con 500 hombres de Beltrán rumbo al campamento de Zapata pasando por varios poblados: San Vicente, Treinta, Tlaltizapán, Temilpa y en las inmediaciones de Ticumán se encontraron de frente a una vanguardia guiada por el mismo Zapata; debido a un ataque de federales, el encuentro tuvo que hacerse en Los Oreaños días después. El encuentro se dio y Guerra relata las pláticas, acuerdos y desacuerdos, con Zapata y finaliza con el relato de su retorno, igual de accidentado que la ida. Y acaba diciendo:

mil conversaciones sobre Anarquía y la lucha de Tierra y Libertad entre muchos de los morelenses fueron muy bien acogidas. La lectura del Manifiesto del 23 de septiembre de 1911 [del Partido Liberal Mexicano] despertaba grandes gozos entre ellos [...]. Repito, la Revolución Suriana, con manifiestos o proclamas, y sin ellos, no morirá. Sigue su curso y tendrá que vencer salvo que queden exterminados

³³ José Guerra, *Regeneración*, núm. 151 (1913), 1.

todos los centenares de millares de habitantes de Morelos y estados vecinos que han abrazado la causa revolucionaria.³⁴

Del mismo modo, J.M. Rangel relata su viaje hacia los campamentos del sur enseguida de salir de su encierro en la penitenciaría de México. Después y antes de ellos, varios magonistas más tuvieron contacto con los zapatistas, ya sea como enviados o como integrantes de las fuerzas rebeldes: generales, coroneles y milicianos. Francisco Pineda nos da noticias de varios de ellos en *La revolución del sur*. Ángel Barrios, mencionado líneas arriba, ingresó el 28 de febrero de 1918 al Ejército Libertador del Sur y en el mismo año llegó a ser general brigadier; Barrios militó en el movimiento magonista desde 1901 y participó en el levantamiento armado de 1906 como responsable en Oaxaca, Veracruz, Guerrero y Puebla. Llegó a ser uno de los vínculos más importantes de Zapata en la ciudad, labor que realizó con el apoyo de otro rebelde exmagonista, Santiago Orozco. Emiliano Zapata confiaba a Barrios la elaboración de informes de la distribución de las fuerzas militares, este último en una carta le responde al general: “Será atendida la recomendación de usted respecto del croquis que determine los puntos ocupados por la revolución y los que domine el gobierno, tan luego como investigue con detalle el asunto”.³⁵

En 1913, se conmemoraría por primera vez el día del trabajo con una marcha callejera de 25 000 trabajadores en la capital, “Antonio Díaz Soto y Gama, otro magonista y futuro coronel del Ejército Libertador, fue uno de los oradores en el mitin”.³⁶ Soto y Gama, colaborador de *Regeneración*, se incorpora a las fuerzas zapatistas ese mismo año y asiste en su representación a la Convención de Aguascalientes, sentando las bases para que ésta asumiera los postulados en materia agraria del Plan de Ayala de 1911. Sabemos

³⁴ Guerra, *Regeneración*.

³⁵ Citado en Pineda, *La revolución del sur...*, 271.

³⁶ *Ibid.*, 273.

que años después, según una aseveración de Armando Bartra, en 1914 Ricardo Flores enviará a Magdaleno Contreras a ponerse en contacto con el guerrillero suriano.³⁷

Jesús Hernández, alias El Triguero, también se incorporó a las fuerzas rebeldes surianas después de haber pertenecido a la vertiente anarquista. “Minero, partidario de la línea de acción directa, fue encarcelado en San Juan de Ulúa a consecuencia de su participación en el levantamiento de 1906, en Cananea”.³⁸ Aparece en la correspondencia zapatista vinculado siempre a las actividades clandestinas del Ejército Libertador del Sur; de hecho, fue el responsable del correo del general en jefe y se sabe que entre una de sus tareas más arriesgadas fue la ejecución del plan de volar con dinamita a Victoriano Huerta. Este atentado representó, a sentir de Pineda, “un golpe de guerrilla urbana en la línea de los zapatistas”.³⁹

Con estos ejemplos, podemos deducir que estos magonistas, en contradicción con lo que la historiografía institucionalizada de la Revolución mexicana dicta, actuaron desde su experiencia de lucha en las filas de la insurrección suriana. Los mismos diarios fieles al gobierno mexicano de entonces lo evidencian, el atentado de El Triguero a Huerta fue leído de la siguiente manera: “Una banda de anarquistas pretendía dinamitar al señor presidente de la república y otras personas”.⁴⁰ La investigación siguiente será desentrañar las estrategias desplegadas en el territorio nacional en los levantamientos armados de los magonistas y zapatistas. Sin duda, hubo contactos y tal vez tácticas compartidas, el conocimiento testimonial del territorio y las estrategias desplegadas en él, adquiridos en toda práctica revolucionaria insurreccional, es un elemento que ambos esfuerzos comparten.

³⁷ *Regeneración 1900-1918...*

³⁸ Pineda, *La revolución del sur...*, 292.

³⁹ *Ibid.*, 292.

⁴⁰ *Ibid.*, 296.

Y en último y tercer lugar, podemos apreciar la aplicación de todo el conocimiento del territorio, en cuanto saber estratégico, en términos nacionales e internacionales para la efectiva distribución de *Regeneración*. La evolución del tiraje a lo largo de los años de vida del periódico demuestra la creciente necesidad de distribuirlo en más lugares. En 1902, el primer número de la nueva época tuvo un tiraje de 26 000 ejemplares. Hacia 1904, exiliados ya en Estados Unidos, suponían garantizada la distribución en México, gracias a acuerdos internacionales que comprometían al gobierno de Díaz a no impedir el libre curso de los paquetes postales. En este año, el periódico inició su publicación con un tiraje de 11 000 ejemplares semanales, que pronto aumentó a 22 000, de los cuales enviaban a México más de la mitad y el resto se distribuía entre la población del sur de Estados Unidos. El primero de julio de 1906 apareció junto con *Regeneración* el Programa del Partido Liberal Mexicano en una edición especial de 250 000 ejemplares, reproducido además en un pliego de gran tamaño con un tiraje de medio millón de ejemplares que circularon en todo México, en el sur de Estados Unidos y en algunos países europeos y sudamericanos.

El gobierno estadounidense comenzó a poner trabas y los editores tuvieron que enviar el periódico en sobre cerrado, con gran aumento en los costos y para evitar que fuera confiscado en México, era necesario enviarlo por correo rápido en costales a los liberales residentes en Estados Unidos, que a su vez expedían a México por correo en sobres individuales como propaganda de productos comerciales:

Valiéndose de no sé qué medios que siempre son distintos, pero siempre eficaces, el semanario se filtraba por todas partes, y aparecía de la manera más inopinada. Se ocurría a la introducción de latas que aparentemente traían conservas, a colocarlo como papel de envoltura, o ponerlo hasta en las valijas diplomáticas. Bastaba que un número llegase a un pueblo para que pasara de mano en mano, se copiara o

refiriera el contenido a cuanto ser anida en cada clima. Nada podía contra esa propaganda, ni el periódico ni la propaganda gobiernista.⁴¹

Por estos medios se distribuía en centros obreros de Sonora, Chihuahua, Nuevo León, San Luis Potosí, Puebla, Oaxaca, Tabasco y Veracruz. En agosto de 1909, Práxedes Guerrero publica el periódico *Punto Rojo*, con el fin de alentar a los miembros del Partido Liberal Mexicano después de la derrota de la rebelión de 1908. Éste y *Revolución*, diario editado en vez de *Regeneración*, en un periodo que fue imposible su publicación, alcanzaron a tener un tiraje de 10 000 ejemplares semanales y había llegado al sur de Estados Unidos, Coahuila, Chihuahua, Sonora, Puebla, Tlaxcala, Oaxaca, Tabasco y Veracruz. A partir de los sucesos revolucionarios en Baja California en 1911, redactaron el Manifiesto del 23 de septiembre, primera declaración pública de anarquismo; pero estos años el periódico circulaba con dificultad en el país, pero se negaban a trasladarse a México, pues en Estados Unidos podían llevar a cabo tareas de índole continental. En 1913, W.C. Owen, antes citado, consideraba que la circulación era de 27 000 ejemplares.⁴²

Un ejemplo de la efectividad de los alcances de la distribución de *Regeneración*: tenemos noticias de que Felipe Carrillo Puerto lo recibía en el estado al extremo sur del país, Quintana Roo; cuando le preguntan a Nicolás T. Bernal sobre si Ricardo Flores Magón y Carrillo se conocieron, éste contesta: “bueno, contacto personal no, pero sí se le enviaba y recibía *Regeneración*”.⁴³

Lo más probable es que las vías de distribución estuvieran íntimamente ligadas al transcurso que seguían las líneas de ferrocarril, edificadas durante el gobierno del dictador Díaz con la sangre de

⁴¹ Abelardo Ojeda y Carlos Mallén, *Ricardo Flores Magón* (México: SEP-Subsecretaría de Asuntos Culturales, 1967), 94.

⁴² *Regeneración 1900-1918. La corriente más radical de la revolución mexicana de 1910 a través de su periódico de combate*. Pról., selec. y notas de Armando Bartra (México: ERA, 1991).

⁴³ Píndaro Urióstegui Miranda, *Testimonios del proceso revolucionario de México* (México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1987), 73.

miles de obreros, peones y campesinos. Tenemos noticias de que muchos de los clubes adherentes al PLM tenían su lugar de reunión cerca de las estaciones del tren, debido a que trabajadores de líneas férreas (mecánicos, fogoneros, rieleros) y comerciantes eran, en algunos casos, simpatizantes o miembros del ideario libertario del México revolucionario. La efectividad de las tácticas revolucionarias, en muchos sentidos, está en saber utilizar los medios de la tecnología; en este caso, los medios erigidos para hacer más efectiva la explotación capitalista sentaron las bases de las comunicaciones entre los revolucionarios mexicanos.

* * *

La palabra de combate, escrita sobre papel, la guerra, correlación de fuerza límite, son genéticas del mismo proceso. José Martí diría: “las guerras van sobre camino de papeles”, las tácticas y estrategias de defensa frente al enemigo no deben perder de vista este elemento. *Regeneración*, forjador de la tradición periodística de combate en nuestro país, representa un claro ejemplo de que el poder de la palabra es un recurso más para hacer guerra, así como el necesario saber geográfico que debemos saber incautar para desplegar las tácticas y estrategias que pongan en jaque el orden de lo dado.

Del análisis de las condiciones del espacio dependerá la posibilidad de acción desplegada en un territorio determinado. Dirigir el saber geográfico hacia el enemigo, así como saber usar sus medios en la guerra. Reapropiarnos de esa geografía que se nos presenta apolítica, inútil y caduca, para hacer de la práctica de la guerra una herramienta mediante la cual podamos elaborar estrategias espaciales, desenmascarar la ordenación del territorio, hacer una topología de la lucha de clases, hacer la guerra. *Regeneración* hace la guerra en camino de papeles, debemos recuperar esas prácticas sociales que hacen suyo el saber geográfico y que conciben en la prensa un arma para detonar el orden existente.

De ahí que insistamos en analizar experiencias históricas que, si bien tienen especificidades apreciables, son de gran significación para la práctica social de la guerra. Más allá de los idearios e ideologías, vemos en la tradición de la prensa revolucionaria, *formas* que debemos hacer nuestras frente al ocultamiento de las *líneas convergentes* que impugna la intelectualidad orgánica. *Líneas convergentes* en el sentido del “pensamiento y acción de aquellos hombres que trascienden sus individualidades para revelarse como “hombres patrios” (al decir de Martí), o sea, como capaces de aunar y cuajar las tareas insoslayables de sus pueblos”.⁴⁴ Las convergencias se manifiestan obedeciendo las determinaciones en los procesos causales de la historia que esas personas piensan, hacen y viven; para desentrañar el porqué de su acción y pensamiento.

Ante la historiografía institucionalizada de la Revolución mexicana, que pretende ocultar y desprestigiar los contactos entre los libertarios del Partido Liberal Mexicano y la insurrección suriana, anteponemos las *líneas convergentes* de pensamiento y acción. A través de los reportes de la insurrección suriana en *Regeneración* podremos abonar este camino y “tomar para siempre la Tierra y también ganar la Libertad”.

FUENTES

Abad de Santillán, Diego. *Ricardo Flores Magón. El apóstol de la revolución social mexicana*. México: Grupo Cultural “Ricardo Flores Magón”, 1925.

Anuario del Centro de Estudios Martianos, núm. 4, 1981.

Baca Calderón, Esteban. *Juicio sobre la guerra del Yáqui y génesis de la huelga de Cananea*. México: Sindicato Mexicano de Electricistas, 1956.

Bartra, Roger. *Antropología del cerebro. Conciencia, cultura y libre albedrío*. México: FCE, 2014.

⁴⁴ López, “Apuntes para un estudio...”, 55.

- Bringas, Guillermina y David Mascareño. *Esbozo histórico de la prensa obrera en México*. México: UNAM, 1988.
- Casa de las Américas*, núm. 63 (1970).
- El anarquismo en América Latina*. Selec. y notas de Carlos M. Rama y Ángel J. Cappelletti. Prólogo y cronología de Ángel J. Cappelletti. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.
- El programa del Partido Liberal Mexicano de 1906 y sus antecedentes*, recopilado por Chantal López y Omar Cortés. México: Ediciones Antorcha, 1985.
- Gramsci, Antonio. *Antología*. Trad. y selec. de M. Sacristán. México: Siglo XXI, 1978.
- Gramsci, Antonio. *Pasado y Presente*. México: Juan Pablos, 1977.
- Hernández Padilla, Salvador. *El magonismo: historia de una pasión libertaria*. México: ERA, 1984.
- La geografía como metáfora de la libertad. Textos de Eliseo Reclus*. Selec. y presentación de Daniel Hiernaux-Nicolas, México: Centro de Investigación Científica “Ingeniero Jorge L. Tamayo”/Plaza y Valdés, 1999.
- Lacoste, Yves. *La geografía un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama, 1977.
- Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos*, núm. 11 (1978).
- Losada, Juan. *Martí, joven revolucionario*. La Habana: Comisión de Estudios Históricos de la UJC, 1969.
- Meneses Garrido, Vicente. “Reseña: Bartra, Armando, *Regeneración: 1900-1918*, Ediciones ERA, México, 1977”. *Latinoamérica. Anuario de Estudios Latinoamericanos*, núm. 11 (1978).
- Ojeda, Abelardo y Carlos Mallén. *Ricardo Flores Magón*. México: SEP-Subsecretaría de Asuntos Culturales, 1967.
- Pineda Gómez, Francisco. *La revolución del sur. 1912-1914*. Pról. de Rafael Medrano. México: ERA, 2005.
- Regeneración 1900-1918. La corriente más radical de la revolución mexicana de 1910 a través de su periódico de combate*. Pról., selección y notas de Armando Bartra. México: ERA, 1991.
- Regeneración*, núm. 137-170 (19 de abril a 27 de diciembre de 1913).

- Reszler, André. *Mitos políticos modernos*. México: FCE, 1984.
- Revueltas, José. *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*. Pról. de Andrea Revueltas, Rodrigo Martínez y Philippe Cheron. México: Era, 1980.
- Rodríguez, Felipe. “Espacios cerrados, censura por todos lados: Eliseo Reclus y su concepción anarquista de la Geografía”, en <<http://desdeacarriel.blogspot.com/2007/12/espacios-cerrados-censura-por-todos.html>>.
- Tibol, Raquel. *Julio Antonio Mella en “El Machete”*. México: Penélope, 1984.
- Urióstegui Miranda, Píndaro. *Testimonios del proceso revolucionario de México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1987.
- Zapata, Emiliano. *Manifestos*. México: Antorcha, 1986.

Educación, geopolítica y estéticas propositivas en América Latina, editado por el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM, se terminó de imprimir en digital el 10 de diciembre de 2024 en los talleres de Gráfica Premier, S. A. de C. V., 5 de Febrero 2309, col. San Jerónimo Chicahualco, Metepec, Estado de México. Su tiraje consta de 250 ejemplares en papel cultural de 90 gramos. Su composición y formación tipográfica, en tipo Baskerville de 12:15 puntos, estuvo a cargo de Irma Martínez Hidalgo. La preparación de archivos electrónicos originales la realizó Beatriz Méndez Carniado. Leticia Juárez Lorencilla efectuó la lectura de seguridad. La edición estuvo al cuidado de Hugo Alfonso Espinoza Rubio.

ESTA OBRA REÚNE REFLEXIONES CRÍTICAS que abordan temas como violencia, tortura, educación y arte desde una perspectiva latinoamericana situada. Además de una crítica, el libro propone herramientas analíticas para comprender y transformar las dinámicas sociales y culturales de la región. Entre sus páginas, se exploran desde la fenomenología de la tortura hasta la inequidad educativa y las implicaciones políticas del arte.

Esta obra invita a repensar las relaciones de poder y la construcción de alternativas más justas. Ofrece una guía tanto para el análisis como para la acción en diversos entornos académicos, laborales y sociales.

ISBN 978-607-30-9844-1



45

COLECCIÓN

CIALC
Centro de Investigaciones sobre
América Latina y el Caribe

FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE