

An@lítica

3



An@lítica. Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Lerma.
Contacto: revista_analitica_online@correo.ler.uam.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD LERMA

José Mariano García Garibay

Rector

Darío Eduardo Guaycochea Guglielmi

Secretario

Mónica Francisca Benítez Dávila

Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Óscar Enrique Hernández Razo

Secretario Académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

COMITÉ EDITORIAL DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES, PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Claudia Mosqueda Gómez

Coordinadora

Carlos Aguilar Astorga

Departamento de Procesos Sociales

Jesús Fernando Monreal Ramírez

Departamento de Arte y Humanidades

Juan Carlos López García (Coordinador temático)

Departamento de Estudios Culturales

EDICIÓN TÉCNICA

Julio Zaldivar

CORRECCIÓN DE ESTILO

Trilce Piña Mendoza

An@lítica, número 3, volumen 3, 2020, es una publicación anual de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Lerma, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Colonia ExHacienda Sanjuan de Dios, Alcaldía en Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Av. de las Garzas No 10 Colonia El Panteón, Lerma de Villada, Municipio de Lerma, Estado de México, C.P. 52005, Teléfono: 728 282 7002. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2018-101516233300-203. ISSN 2683-2429, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Juan Carlos López García y Julio Zaldivar. Fecha de última modificación: 20 de diciembre de 2020. Tamaño del archivo: 1.348 MB.

An@lítica está disponible en acceso abierto en la página: revista <http://revista-csh.ler.uam.mx/index.php/rda>

Las expresiones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

ÍNDICE

Editorial	1
Juan Carlos López García	
TEMA CENTRAL	
Oleajes violetas: Genealogía de la cultura feminista en la última década	3
E. Raquel Güereca Torres	
Reflexiones sobre identidad nacional y género	19
Paola Vázquez Almanza	
La educación política. Una alternativa pedagógica para el siglo XXI	35
Jessica Flores Leyva	
El infierno es la mirada de los otros: Ernesto Sabato a la luz de la crítica	50
Fernando Rodrigo Beltrán Nieves	
OTROS TEMAS	
Desplazamiento forzado interno y pobreza en las regiones de Antioquia, Colombia, en 2016	71
Elizabeth Patiño Jaramillo	
El estudio de caso con experiencias de aprendizaje combinado y un domo de inmersión	82
Alejandro Casales Navarrete	
RESEÑAS	
Máquinas para descomponer la mirada. Estudios sobre la historia de las artes electrónicas y digitales en México	111
Mariela Yeregui	
Historias manfloras: sexualidades disidentes y vejez masculina	116
Abraham Nemesio Serrato Guzmán	

OLEAJES VIOLETAS

Genealogía de la cultura feminista en la última década

VIOLET WAVES

Genealogy of feminist culture during the last decade

E. Raquel Güereca Torres*

* Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, Departamento de Procesos Sociales. Correo electrónico: e.guereca@correo.ler.uam.mx.

Este ensayo presenta una reflexión sobre las movilizaciones vindicativas de la última década, cuyas expresiones son una síntesis de la construcción de una cultura feminista, las demandas ante la violencia feminicida y la desigualdad que viven las jóvenes, así como los recursos con los que cuentan para reivindicar el espacio social. El análisis propuesto se desarrolla a partir de los conceptos de *genealogía* y *cronotopía feminista* con el objetivo de destacar la sucesión y acumulación de experiencias vividas y legadas mediante la acción e incidencia feministas. La genealogía feminista conforma un legado histórico en el que mujeres de sucesivas generaciones podemos aprovechar los recursos sociales, políticos y simbólicos para andar las brechas abiertas por antecesoras feministas. Por ello, la experiencia y cultura feminista puede encontrarse en los espacios académicos, mediáticos, políticos y artísticos, por mencionar algunos, en los que han incidido las mujeres durante los últimos dos siglos. Mientras que la cronotopía feminista refiere a las transformaciones que tienen los espacios sociales por medio de la vivencia y apropiación vindicativa que de ellos hacen los colectivos. Se considera que la memoria es una construcción social y política. Es un elemento histórico a partir del cual se configuran espacialidades e interacciones de género.

Palabras clave: cultura feminista, movimiento feminista, tecnopolítica.

This essay presents a reflexion about the vindicative mobilizations in the last decade, whose expressions are synthesis of the construction of a feminist culture, the demands against femicide violence and the inequality that young people live, as well as the resources they have to vindicate social space. This analysis is developed from the concepts of feminist genealogy and chronotopy with the aim of highlighting the succession and accumulation of lived and legacy experiences through feminist action and advocacy. Feminist genealogy forms a historical legacy in which women of successive generations can take advantage of social, political and symbolic resources to walk the gaps opened by feminist predecessors. For this reason, feminist experience and culture can be found in academic, media, political and artistic spaces, to name a few, in which women have influenced during the last two centuries. While the feminist chronotopia refers to the transformations that social spaces have through the vindictive experience and appropriation that collectives make of them. Memory is considered to be a social and political construction. It is a historical element from which spatialities and gender interactions are configured.

Keywords: *feminist culture, feminist movement, technopolitics.*

Cultura feminista y campos de acción

Los movimientos feministas impulsan cambios en las creencias, las mentalidades y los comportamientos que rigen la vida en el espacio público y el espacio privado. Trastocar la opresividad que caracteriza la vida de las niñas, adolescentes, jóvenes y adultas ha sido el eje central de las movilizaciones feministas, cuyo efecto se puede mirar en todos los ámbitos en los que mejoran las condiciones para la vida de las mujeres. Por ello, el feminismo es una fuerza social y una fuerza intelectual que acompaña la historia de los movimientos sociales y de las ciencias sociales, respectivamente. Por medio de la diversidad de movilizaciones del siglo XX y lo que va del XXI, ha logrado construir un campo de conocimiento para mostrar la naturaleza social e histórica de la desigualdad de género. Lentamente y generación tras generación, las mujeres desarticulamos los dominios patriarcales heredando los avances de nuestras antecesoras. Su avance sostenido lo convierte en un capital político generacional que posibilita socializaciones tendientes a la igualdad, la libertad y la afirmación de las mujeres en los ámbitos de la cultura, la política, la educación y las interacciones sociales. Como señala Marcela Lagarde:

La cultura feminista, basada en la visión del mundo y en los movimientos políticos *feministas* es la contribución civilizatoria personal y colectiva más importante fraguada políticamente y realizada por las mujeres en la historia. Nunca antes del surgimiento del feminismo en diferentes países, las mujeres se habían identificado, reconocido y agrupado con fines políticos de género y no habían hecho política desde su propia condición en la magnitud y con la incidencia lograda en esta era (Lagarde, 2012, p. 304-5).

La cultura feminista es un entramado de resignificaciones y significados nuevos a partir de la construcción intergeneracional de referentes y capitales políticos, sociales y culturales para mejorar la vida de las mujeres. Esta cultura es un recurso colectivo para las rupturas y transformaciones en determinados momentos histórico-coyunturales. Las mujeres nacidas en 1995 fueron recibidas en un mundo que obliga a la mayor parte de sus naciones a la *transversalización de la perspectiva de género*, al gobierno, políticas y ejercicio presupuestal con *enfoque de género*, a la normatividad jurídica nacional e internacional en *derechos humanos de las mujeres*, a los derechos sexuales y reproductivos, entre otros avances construidos por los feminismos. Por ello, pensar al feminismo como una visión facciosa o sectaria sobre el mundo, o reducirla y estigmatizarla a una “ideología de género”, es resultado de una profunda ignorancia sumida en nuestra cultura androcéntrica. La cultura feminista se nutre del pensamiento científico y político, toda vez que surge con la modernidad y sus procesos civilizatorios.

En el campo de las ciencias, las teorías feministas hunden sus reflexiones y aportaciones en la ruptura con las metodologías cíclopes y los contenidos androcéntricos.

La ignorancia sobre la historia de la construcción de igualdad radica en concebir las relaciones de género como naturales y como resultado de un *evolucionismo social*; es decir, como un avance que no ha requerido la intervención política del movimiento feminista para abrir espacios educativos, políticos, sociales y económicos que confluyan en el desarrollo de las mujeres. Lo anterior tiene un efecto negativo en los procesos de aculturación feminista. En cada generación de mujeres, existen amplios sectores que al ignorar los esfuerzos históricos en los que se sustenta su participación y accionar, lo hace sin conciencia histórica de género. “Como no lo sabemos no los valoramos como esfuerzos vitales y no tenemos apego alguno con sus creadoras, no tenemos siquiera gratitud histórica posible como memoria, ni liga en cadena generacional o comunitaria de género que hace a las mujeres pertenecer a genealogías de mujeres.” (Lagarde, 2012, p. 39). Esta ignorancia se vive en el velo de la igualdad, en la creencia asimilada de que la sociedad ha evolucionado sin la intervención de las mujeres para su beneficio y para la construcción de una mejor humanidad. Así se alimenta el androcentrismo, pues a las mujeres como colectivo nos determina culturalmente la *orfandad de género*. Las relaciones de género no se consideran parte del contrato social. En consecuencia, son naturalizadas, llevadas al ámbito de la no-intervención humana ni social.

La creación de capital político para las mujeres descansa en los avances logrados y los recursos con los cuales se puede hacer frente a los retos actuales. Para María Luisa Tarrés (2007), las identidades femeninas se construyen y viven a partir de experiencias definitorias y procesos de ruptura, por lo que propone un modelo analítico que descansa en dos momentos históricos de la experiencia de las mujeres:

1º momento histórico-estructural: en el que se redefinen las experiencias de vida en las que son asignadas las mujeres, según las relaciones sociales en que se ubica su diversidad. Con esto se explica cómo si bien, por condición de género, se logra una estructura de significados estable en cierta temporalidad, su vivencia es diferenciada, nunca homogénea.

2º momento histórico-coyuntural: en que se gesta el quiebre con la identidad de género subordinada. Es un momento que supone la presencia de circunstancias socioculturales en las cuales la acción colectiva posibilita transformaciones identitarias mediante la formación de *campos de acción* que son aquellos espacios “donde los individuos por medio de la interacción y la sociabilidad pueden desarrollar su capacidad para nombrar los procesos que están experimentando, reinterpretar la situación y buscar soluciones a los malestares y ambigüedades que provocan esas rupturas.” (Tarrés, 2007, p. 35).

Los campos de acción hacen posible la formación de nuevos referentes colectivos para reorientar la identidad de género. Por ello, la formación de grupos feministas es un encuentro transgresor e históricamente dotado de recursos políticos, simbólicos,

culturales y sociales para incidir en el espacio social. Espacio y tiempo son elementos en los que descansa la construcción de una cultura feminista que puede ser analizada por medio de la genealogía y la cronotopía feministas.

La *genealogía feminista* es un tejido histórico de influencia, retransmisión y aprendizaje de la cultura feminista. Como expresión de la acción colectiva feminista deja un legado para las generaciones subsecuentes y está marcada por encuentros, rupturas, alianzas y conversiones políticas.

La *cronotopía feminista* refiere a una memoria que se ejercita individual, grupal, explícita o indirectamente (Del Valle, 1999); es un enlazamiento tiempo-espacio a partir del cual las mujeres pueden hacer suyos los legados de la cultura feminista. Es la transformación del tiempo y el lugar de las mujeres por el feminismo en la diversidad de tiempos que conforman su experiencia: tiempo histórico (marcado por la fuerza social del feminismo y otros movimientos libertarios), el tiempo biográfico (marcado por la experiencia en torno a lo histórico estructural) y el tiempo hito (marcado por los momentos histórico-coyunturales que posibilitan los cambios identitarios). Para Teresa Del Valle (1997), el tiempo hito marca el sentido de la vida, es un marcador en el tiempo en el que existe un antes y un después. No obstante, Marcela Lagarde (2012) señala que el tiempo hito de las mujeres en el siglo XXI es un entramado de instantes que resultan en situaciones de riesgo para las mujeres que las hace víctimas de agresiones, de un *continuum* de violencia por ser mujeres que constituye la violencia feminicida.

La cultura feminista previamente descrita coexiste con una cultura arcaica de género basada en formas violentas de control y dominio de las mujeres. Este sincretismo de género determina la coexistencia de avances libertarios de las mujeres con expresiones de violencia exacerbada que las generaciones que coincidimos en el presente no habíamos experimentado. Así, a la violencia intergeneracional basada en el supremacismo de los hombres se suma la expresión de los códigos tradicionales de género en el narcotráfico, la migración y desaparición forzadas, y la precariedad socioeconómica.

Los diálogos intergeneracionales del feminismo hoy urgen a la construcción de espacios para las mujeres en los cuales exista el ejercicio pleno de la paz y los derechos humanos.

La correa transmisora y transgresora

Las olas feministas tenían rejuego y apariciones seculares. Desde la movilización vindicativa ilustrada, pasando por las vindicaciones latinoacribeñas en los contextos de independencia, la formación del Estado Moderno en México con los frentes socialistas y sufragistas, hasta la nueva ola del feminismo en la década de 1970, los impases entre

una oleada y otra estuvieron marcados por etapas de avance sostenido de la participación de las mujeres en la economía formal y en la educación superior.

Entre el feminismo de principios de siglo XX en México y la nueva ola del feminismo de la década de 1970, hubo producción académica profunda y explicativa sobre la conformación de la diferencia sexual. En el ámbito euroccidental y anglosajón destacan figuras como Simone De Beauvoir y Margaret Mead, cuyas obras fueron recuperadas, traducidas, leídas y discutidas en la década de 1970 y 1980 por las feministas universitarias cuyas rebeldías y procesos de conversión identitaria les permitió ser agentes de cambio y han sido semilla de nuevas generaciones en las universidades mexicanas.

El momento histórico-coyuntural en el que surge la nueva ola del feminismo en la década de 1970, es en la plena expansión de la fuerza laboral de las mujeres y de su presencia en las universidades. De acuerdo con el Inegi (1980 y 1990), en el periodo de 1980 a 1990 casi se triplicó la población de mujeres con estudios universitarios, mientras que la población económicamente activa (PEA) femenil decreció numéricamente, pero aumentó la proporcionalidad de género 4.5 puntos porcentuales a favor de las mujeres. Destaca que la PEA en los censos de 1980 y 1990 se concentraban en el Distrito Federal, el Estado de México y Jalisco.

Tabla 1.
PEA y escolaridad por sexo, 1980 y 1990.

	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
PEA	6 141 278	15 924 806	5 644 588	18 418 695
Escolaridad	19%	81%	23.50%	76.50%
Nivel	562 370	1 131 903	1 543 183	2 210 639
Superior	33.10%	66.90%	41.10%	58.90%

Fuente: Elaboración propia con base en el Inegi (1980 y 1990).

El resultado de la nueva ola del feminismo fue el desarrollo de medios de comunicación feministas y espacios académicos feministas. Revistas como *La Revuelta, fem*, suplementos como la *Doble Jornada*; programas de televisión como *Anatomías, Sex Siete y Sex o no Sex*, así como programas de radio como *Foro de la mujer*, fueron el resultado de la incidencia de la movilización feminista en los medios. Mientras que el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México; el área Mujer, identidad y poder de la UAM Xochimilco y el Centro de Estudios de la Mujer de la Facultad de Psicología de la UNAM fueron los primeros centros de investigación feminista en México paralelos a proyectos de docencia feminista en las universidades. Ambos espacios formaron campos de acción para el feminismo y posibilitaron que los vínculos intergeneracionales tuvieran un dinamismo constante, toda vez que las

universidades son un espacio de juventud y ahí se han gestado algunos de los feminismos.

Con la llegada de Internet a México, la segunda mitad de la década de 1990 posibilitó la expansión de medios feministas y el surgimiento de nuevos espacios de comunicación autónomos; el crecimiento de los centros de estudios feministas, o de género, o de las mujeres, así como cambios en las formas de movilización social. A lo anterior se suma el proceso de institucionalización de la perspectiva de género, resultado de las obligaciones adquiridas por los países firmantes de Convenciones, Declaraciones y Programas de Acción de Conferencias Mundiales de la Mujer y de Derechos Humanos en las que algunos de los movimientos feministas tuvieron incidencia y alcance internacional.

El siglo XX terminó con: el desarrollo de una normatividad robusta en materia de derechos humanos de las mujeres, la diversificación de los feminismos institucionalizados,¹ autónomos y emergentes;² el desarrollo rápido y masivo de nuevas formas de comunicación,³ y la expansión de los estudios de género, feministas y de la mujer en las universidades de México. Esta evolución es un tránsito de formas de movilización *off-line* a otras *on-line* cuyos sincretismos de género muestran cómo cambian los términos en que se producen las relaciones políticas, sociales y económicas (Wajcman, 2006). Sin duda, la llegada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y la web 2.0 a México posibilitó la creación de espacios feministas libres del dique de la propiedad patriarcal de los medios y con mayores posibilidades de transmisión, aunque su público no sea masivo. Lo anterior trajo consigo la emergencia de nuevos activismos digitales que paulatinamente fueron creciendo y tomando forma en la sociabilidad de las jóvenes, sobre todo de aquellas que tuvieron un acceso temprano a la digitalización e informatización, tales como las universitarias,

¹ Después de la 4ª Conferencia Mundial de la Mujer, celebrada en 1995 en Beijing, México avanzó en la creación del instituto Nacional de las Mujeres y la paulatina armonización legislativa con los derechos humanos de las mujeres. Así, algunas feministas entraron a la política formal. Este ingreso coexiste con la diversificación de feminismos en la región que consideran que la “agenda” internacional deja fuera preocupaciones y necesidades de las mujeres de la región, al tiempo que compromete el carácter crítico y trasgresor del movimiento feminista.

² El feminismo de la autonomía surgió en 1993 durante el Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, celebrado en El Salvador. Su desarrollo posterior desemboca en una ruptura en la región entre los feminismos agrupados en organizaciones no gubernamentales (ONG) que trabajaban en torno a una agenda política vinculada a la movilización internacional feminista, que tuvo en la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en 1995 en Beijing un derrotero de acciones junto con el gobierno; con feminismos críticos que aportaban a la formación y consolidación de un proyecto desde las mujeres, con espacios construidos desde su accionar y en autonomía con los partidos políticos y agendas de organizaciones internacionales. Véase Ximena Bedregal (2011). Aunado a este, en América Latina comienza el despegue de feminismos indígenas, comunitarios, decoloniales, negros, afroamericanos; que sumados a los procesos tecnopolíticos de construcción de resistencias y movilizaciones van a configurar el surgimiento de nuevas oleadas feministas que acuerpan la búsqueda de justicia ante la violencia feminicida y el hostigamiento sexual.

³ Una revisión detallada de los medios feministas digitales en México hasta el año 2010, puede encontrarse en Raquel Güereca (2019).

las activistas vinculadas al zapatismo y los movimientos altermundistas, así como quienes formaron parte de la internacionalización de una nueva oleada feminista a principios del siglo XXI con la expansión de las redes sociales. Así comenzaron a coexistir feminismos, tales como: institucional, académico, indígenas, poscoloniales, autónomos, por citar solo algunos, que aceleraron la retransmisión de reivindicaciones interseccionales.⁴

En el año 2010, las mujeres representaban 51.2% de la población frente a 48.8% de hombres (Inegi, 2010). Destaca lo siguiente:

- La mediana de edad fue de 26 años.
- 40.8% de hombres frente a 40.1% de mujeres de 15 a 24 años asistía a la escuela.

La Encuesta Intercensal de 2015 registró que la población por sexo está compuesta por 51.4% de mujeres y 48.6% de hombres. La edad mediana de la población corresponde a 27 años, mientras que hay dos segmentos etarios que concentran la población por edad y sexo: de 10 a 14 años representaba 46% y 48% de las mujeres y los hombres, respectivamente; frente al segmento de 20 a 24 años que concentraba a 45% y 44% de las mujeres y los hombres, respectivamente.

Acceso y conectividad

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), el equipamiento de los hogares en México ha tenido un crecimiento sostenido en el periodo de 2001 a 2019, a pesar de que el máximo alcanzado en 2019 fue de 44.3% de los hogares del país con computadora y 56.4% con conexión a internet. Destaca que en el periodo de 2015 a 2019 se registraron incrementos en el uso de telefonía celular e Internet, y se consolidó el uso de Internet para obtener información, comunicarse, apoyar la educación o capacitación y acceder a redes sociales (ver tabla 2).

⁴ La interseccionalidad es un concepto propuesto por Kimberlé Crenshaw, quien en 1989 señaló que “los intereses particulares de las mujeres negras quedan relegados a la periferia de la discusión de las políticas públicas acerca de las supuestas necesidades de la comunidad negra” (163). Lo anterior le permitió develar la forma en que los análisis feministas que solo consideraban el eje de género en el análisis de la desigualdad y opresión de las mujeres, pasaban por alto ejes como la raza, la clase, la orientación sexual y otros que determinan las identidades de las mujeres y que les hace vivir de manera diferenciada y al mismo tiempo similar, la experiencia de discriminación que viven las mujeres blancas y los hombres de grupos racializados y oprimidos. Así se pueden analizar todos los ejes de desigualdad y exclusión que viven las mujeres, de acuerdo con los grupos de los que forman parte.

Tabla 2.
Acceso, conectividad y usos de internet por sexo 2015-2019.

	2015		2019	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Usuarios de internet	50.60%	49.40%	48.40%	51.60%
Usuarios de telefonía celular	49.10%	50.90%	48.30%	51.70%
Usuarios de computadora	50.80%	49.20%	49.90%	50.10%
		2015*		2019*
Usar internet para obtener información		88.70%		90.70%
Usar internet para comunicarse		84.10%		90.60%
Usar internet para acceder a redes sociales		71.50%		87.80%
Usar internet para apoyar la educación o capacitación		56.60%		83.80%

Fuente: Elaboración propia con base en ENDUTIH 2015 y 2019.

Experiencias de violencia

Los hitos violentos que conforman la experiencia de las mujeres en el siglo XXI se expresan en los ámbitos escolar, comunitario, laboral y familiar, pues en 2016, 66.1% de las mujeres de 15 años y más reconoció haber vivido experiencias de violencia a lo largo de su vida, apenas 0.9% menos que en 2006.

En el periodo de 2006 a 2016, México reporta un incremento de la violencia emocional, física y sexual contra las mujeres; sobre todo la ejercida por personas desconocidas (ver tabla 3); pues 53.1% de las mujeres de 15 años o más reportaron incidentes de violencia cometida por agresores que no son sus parejas. Destaca que los ámbitos en los que se ha incrementado la violencia contra las mujeres son el escolar con un aumento de 10.3 puntos para pasar de 15.6% en 2006 a 25.3% en 2016, mientras que la violencia familiar, laboral y de pareja registraron descensos no mayores a 5 puntos porcentuales y el ámbito comunitario se mantuvo casi igual con un ligero descenso de 1.2% en 10 años (de 2006 a 2016).

Tabla 3.
Prevalencia de tipos de violencia por agresor.

Tipo de violencia	2006		2011		2016	
	Pareja	Otros agresores	Pareja	Otros agresores	Pareja	Otros agresores
Emocional	40.10%	26.60%	43.10%	13.10%	37.50%	24.10%
Física	17.90%	23.40%	14%	5%	19.20%	8.70%
Sexual	6.50%	38.80%	7.30%	32%	9%	40%
Económica o patrimonial	20.90%	13.70%	24.50%	19.10%	23.40%	12.50%

Fuente: Elaboración propia con base en ENDUTIH 2006, 2011 y 2016.

Lo anterior muestra cómo la violencia sistémica contra las mujeres, ejercida desde un ámbito estatal y paraestatal en México, mantiene la intencionalidad descrita por Rita Segato (2014):

Si al abrigo del espacio doméstico el hombre abusa de las mujeres que se encuentran bajo su dependencia porque puede hacerlo, es decir, porque éstas ya forman parte del territorio que controla, el agresor que se apropia del cuerpo femenino en un espacio abierto, público, lo hace porque debe mostrar que puede. En uno, se trata de una constatación de dominio ya existente; en el otro, de una exhibición de capacidad de dominio que debe ser reeditada con cierta regularidad y puede ser asociada a los gestos rituales de renovación de los votos de virilidad (2014, p. 29).

En este contexto se presenta la correa transmisora y trasgresora del feminismo en México, ante los hitos violentos que marcan la irrupción de la rabia en los últimos cuatro años, y en el que se puede observar el ejercicio de construcción de una memoria y una resistencia reivindicativa para las mujeres y desde las mujeres. Son mujeres violentadas, madres que reclaman justicia ante el feminicidio de sus hijas, buscadoras de desaparecidos/as, unidas en un estallido social que se ha organizado ante la amenaza cotidiana de violencia extrema. Las universidades han sido uno de los espacios catalizadores de ese estallido. Desde la década de 1995 este espacio educativo mantiene un crecimiento sostenido de la docencia y la investigación con perspectiva feminista en los programas educativos, sobre todo del área de ciencias sociales.⁵ Lo anterior se acompaña del desarrollo de creaciones artísticas y culturales feministas que denuncian el contexto de violencia feminicida de la región, y que trae consigo la emergencia de movilizaciones que politizan la maternidad a partir de la búsqueda de justicia ante el feminicidio, entre otras construcciones reivindicativas e intergeneracionales.

Rabia, glitter y aerosol en la intervención de la violencia monolítica

Hay personas que reformulan sus prejuicios a través de las noticias; hay personas que los afianzan; hay personas que, con sus prejuicios, se defienden de noticias que cada vez lo son menos.

Marta Sanz, 2018

Javier Toret (2013) describe el uso de las herramientas digitales para construir y comunicar acciones colectivas, tales como el Movimiento de los Indignados en España que tuvo un momento de eclosión con el #15M. Los procesos tecnopolíticos son entendidos como la capacidad de las multitudes conectadas para crear, organizar y realizar una acción colectiva y para inventar formas de acción que inician en la red, pero no caben en ellas; se pueden observar en el desarrollo de acciones colectivas *on-line*

⁵ Un análisis detallado de este crecimiento exponencial puede encontrarse en Norma Blázquez y Raquel Güereca (2015) y en Raquel Güereca (2019).

que hacen uso del hashtag (#) para marcar un posicionamiento en el entramado de significados, resistencias, resignificaciones y reivindicaciones que son puestos en tensión. A partir de 2010 inició una escalada de movilizaciones sociales feministas basadas en procesos tecnopolíticos ante la violencia feminicida en México, que acompañan lo que Guimar Rovira (2018) denomina como el devenir feminista de las multitudes conectadas, en las que se observa lo que Verónica Gago (2018) explica:

Lo que produce una forma de resonancia e implicación es la composición de un cuerpo común: una política que hace del cuerpo de una el cuerpo de todas. [...] El cuerpo como territorio, hoy objeto de nuevas conquistas coloniales, permite conectar un archivo de luchas feministas con las luchas por la autonomía de los territorios (Gago, 2018, p. 9).

El origen del movimiento #NiUnaMenos en Latinoamérica se remonta a Ciudad Juárez, México, donde la activista y poetisa Susana Chávez Castillo popularizó la frase “Ni una menos, ni una muerta más” mediante la denuncia constante que realizaba sobre los feminicidios en Ciudad Juárez y quien fue asesinada en 2011. Con el hashtag #NiUnaMenos comenzó un tejido tecnopolítico en Latinoamérica. Los orígenes del uso del #NiUnaMenos se remontan al 2015 en Argentina, donde se usó como consigna en Twitter y Facebook para denunciar y movilizarse ante el asesinato de Chiara Páez con el #NiUna Menos se extiende en la región.

Los casos de Marisela Escobedo en 2010⁶ y Yakiri Rubio en 2013⁷ abren en el espacio público la discusión sobre el terror de la violencia cotidiana contra las mujeres en el contexto generalizado de violencia que azota el país. Las jóvenes y adultas irrumpen y confrontan la estrategia minimizadora de “aliados” y “rebeldes” que tratan de invisibilizarlas y conminarlas a que la lucha es contra todas las violencias, contra la violencia en general, no solo contra la violencia contra las mujeres. Así, el 24 de abril de 2016 con el #24A se expande la presencia callejera de las mujeres en más de 20 ciudades de la República. De las pequeñas marchas en 2006, 2010 y 2012, por mencionar algunas, a las manchas violetas y verdes de las tomas aéreas de diversas ciudades del país, el #24A fue considerado la Primavera Violeta en México que se nutrió de la Marea Verde que venía desde el Sur en demanda de aborto libre y seguro para todas las mujeres.

⁶ Marisela Escobedo, madre de Rubí Fraire Escobedo, asesinada y desaparecida por su pareja en 2008, exigía justicia. Fue Marisela quien encontró en 2010 al asesino confeso de su hija y fue liberado bajo el alegato de las autoincriminaciones del asesino y la nula diligencia policiaca. Marisela Escobedo mantuvo su exigencia de justicia, su participación en colectivos de madres de desaparecidas y en la denuncia a los jueces que liberaron al asesino de su hija. Sin embargo, fue asesinada frente al Palacio de Gobierno de Chihuahua.

⁷ Yakiri Rubí Rubio Apart se defendió de un “levantón” y violación en la Ciudad de México, al herir de muerte a uno de sus atacantes. Al escapar de los hermanos Miguel Ángel y Luis Omar Anaya, pidió auxilio a una patrulla y denunció violación, secuestro e intento de asesinato, pero Luis Omar Anaya, sobreviviente, la denuncia por la muerte de su hermano y esa misma noche Yakiri fue recluida hasta 2014 que salió bajo fianza al modificarse la acusación de “asesinato” por “uso excesivo de la defensa legítima”. El caso de Yakiri reveló la red de complicidades entre hoteleros, policías y criminales.

El paro de mujeres en Polonia en 2016 contra la criminalización del aborto fue un parteaguas en el siglo XXI para detener el mundo ante la violencia feminicida, la explotación laboral y la violencia contra los cuerpos de las mujeres en conflictos derivados del extractivismo neoliberal. #NosotrasParamos convocó en marzo de 2017 a una huelga feminista mundial que se replicó en 2018 en Sudamérica, con especial fuerza en Argentina.

[...] ligar la violencia contra las mujeres y los cuerpos feminizados con las formas de explotación laboral, violencia policial, y las ofensivas empresariales contra los recursos comunes remapea *de hecho* la conflictividad social. Así, los feminismos populares, indígenas, comunitarios, suburbanos, villeros, que desde América Latina desliberalizan las políticas de reconocimiento, los premios de cupo y los anzuelos identitarios ponen en primer plano la precariedad de las existencias como condición común pero singularizada por conflictos concretos (Gago, 2018, p. 13).

Los años subsecuentes encadenaron movilizaciones feministas con un abanico amplio y creativo como la diversidad de nuestras jóvenes: desde tendaderos de denuncia contra el acoso, escracheo contra profesores hostigadores, pasando por la construcción de una memoria y resistencia colectivas a través de Twitter y Facebook como #MeToo que trajo consigo un debate público sobre la legitimidad de la palabra de las mujeres denunciantes que, incluso, distrajo la verdadera denuncia de oprobios sexuales ante la insignificancia numérica de las acusaciones falsas y el debate sobre un supuesto “victimismo y puritanismo sexual” que oculta el desgaste emocional, racional y de energía que deshumaniza a las mujeres en situación de violencia. Al respecto, Marta Sanz (2018) afirma:

No hay justicia sin juicio, aunque a menudo haya juicios que no son justos. No hay justicia sin juicio, pero en la denuncia del abuso, el maltrato y la violencia machista tampoco hay mentira sistemática. El rumor sobre esa sistematización de la mentira es una de las posverdades más hirientes de nuestro mundo actual. [...] A los prejuicios machistas o a la escasa relevancia en términos cuantitativos de la denuncia falsa, se suma el hecho de que la absolución del acusado no es sinónimo de falsedad: a veces no se puede construir una sentencia condenatoria atendiendo a las reglas del juego establecidas (2018, p. 92).

Esas reglas del juego son heteropatriarcales y es la forma en que la mentalidad arcaica de los simbolismos de género está en las personas juzgadoras. Concentra el estallido feminista de las jóvenes ante la impunidad de la violencia feminicida. Está en el centro de las emociones y resistencias de las madres de mujeres asesinadas o desaparecidas. Moviliza la rabia con elementos de la cultura feminista para resistir y rebelarnos ante la violencia.

Los cambios en la identidad de género en los colectivos de mujeres feministas nos permiten mirar las relaciones entre el espacio, el tiempo y la acción colectiva mediante la genealogía y la cronotopía. La emergencia feminista actual tiene una genealogía que muestra las tensiones y continuidades intergeneracionales de los feminismos

académicos, institucional, autónomo y poscolonial, con los activismos de las jóvenes cuya sociabilidad pasa por el uso de las TIC. Las jóvenes feministas han tomado los recursos legados por la cultura feminista y las brechas abiertas por antecesoras en las universidades, los espacios de la política formal y las manifestaciones artísticas y contraculturales, por citar algunos. La irrupción en el espacio, mediada por la rabia y la búsqueda de la dignidad y el acceso a una vida libre de violencia, surge en un momento de exacerbación de la violencia sexual contra las mujeres: acoso sexual callejero, hostigamiento sexual en las universidades, daños a la intimidad sexual, hipersexualización de las niñas y adolescentes, desaparición con fines de trata sexual y feminicidio. La cultura feminista ha sido una correa de transmisión que le ha permitido a las jóvenes construir el momento histórico que se vive hoy día. Al tiempo que les ha dotado de recursos teóricos, políticos e identitarios; ellas han creado formas de resistencia y posicionamiento público propias y singulares en las que se puede apreciar la interseccionalidad de las discriminaciones de que son objeto y ante la que responden con acciones colectivas que, además son intergeneracionales, pues no solo interpelan a quienes estamos en espacios universitarios o políticos, sino que se unen con la politización de la maternidad ante la desaparición y el feminicidio.

Del #MeToo y #AquíTambiénPasa para denunciar la violencia sexual en los ámbitos universitarios, artísticos, políticos, deportivos y culturales, por destacar algunos, transitamos a la emergencia de la rabia con glitter y diamantina rosa, violeta y verde que dejó testimonio en monumentos el 16 de agosto de 2019 y en la Antimonumenta instalada frente a la Alameda de la Ciudad de México el 8 de marzo de 2019 en el marco del #8M, se entreteje con la expresión cultural de himnos feministas como *Vivir sin Miedo* de Vivir Quintana; *Antipatriarca* de Ana Tijoux, *Lisístrata* de Ana Cattana, *Un violador en tu camino* de la colectiva Las Tesis, *Virgen María, echa a Putin* de Pusy Riot. Destaca que los llamados a tomar las calles con hashtags llevan a colectivas organizadas y mujeres de todas las edades que no militan en ningún colectiva a acuerpar la resistencia y la construcción de una vida libre de violencia. No es espontaneidad por contagio. Es preciso dejar de leer las movilizaciones feministas desde la mirada androcéntrica, pues las mujeres:

Impulsamos y protagonizamos nuestras luchas como mujeres contra todas las violencias en medio de tres clases de separaciones articuladas, amalgamadas entre sí: de las mujeres entre sí o con sus creaciones, de las variopintas y altamente diversas colectividades humanas con sus medios de existencia y de las capacidades políticas de un amplio arcoíris de comunidades y pueblos para autodeterminar su vida colectiva. Mediación patriarcal, mediación dineraria -y salarial- y mediación de la ley colonial -actualmente, colonización tecnocrática-financiera- están entonces firmemente trenzadas, amalgamadas en un complejo de dominación, expropiación, explotación y despojo que tiene a la violencia como eje organizador (Gutiérrez, 2018, p. 41).

Las jóvenes feministas intervinieron contra cinco sustratos que permiten que en las sociedades patriarcales se mantengan o renueven los referentes espaciales de la diferencia sexual que facilitan la masculinidad del patrimonio histórico, cultural y político:

1. Los monumentos que posibilitan la memorización de referentes míticos que posibilitan y alimentan los sentimientos de nacionalismo. Hoy cabalgan con pañuelos verdes o morados, y consignas políticas.
2. La distribución del espacio y el tiempo por actividades. Esto se puede observar en la arquitectura, el diseño y planificación urbana, los horarios de las actividades económicas, sociales, políticas y sexuales a partir de los cuales se responsabiliza a las mujeres de la violencia que son objeto.
3. Las nomenclaturas de los espacios de tránsito peatonal y vehicular, en los que además se producen formas de intercambio simbólico, social, económico y político renombrando calles, avenidas y lugares que son referentes del encuentro.⁸
4. La arquitectura a la que se asigna un valor cívico, estético o político y que se convierte en patrimonio de una sociedad.
5. Las personas como agentes que crean y reproducen patrimonio cultural. Los cuerpos intervenidos con consignas, colores, vestimentas y accesorios en la apropiación política y lúdica de las calles. Los movimientos y sonidos que impulsa al irrumpir en lo público y en la protesta.

Estas intervenciones transforman el espacio, el tiempo y los legados. Por ello, forman parte de la genealogía y la cronotopía feministas que se gestan en las resistencias y reivindicaciones a partir de las cuales el espacio social no puede ser el mismo.

De ahí que la resistencia creativa de las mujeres es parte de la memoria colectiva, la historia y la construcción de la paz y la justicia. Las jóvenes feministas están construyendo una ola, una marea verde y violeta que nos interpela a quienes estamos en instituciones con culturas organizacionales basadas en la supremacía masculina y el androcentrismo; nos interpelan al vínculo intergeneracional para trastocar el espacio social. Si observamos los ciclos históricos del feminismo, estamos ante un llamado intergeneracional que puede tardar otros 50 años en tomar forma, en construir nuevos campos de acción, cronotopías y genealogías feministas. Nos convocan a resolver los arcaísmos de género que se mantienen en la institucionalización de la perspectiva de género, en la robusta normatividad nacional e internacional que hoy goza el

⁸ Hoy nombramos *La Ángela*, *la Antimonumenta*, *la Victoria Alada*... como referentes para el encuentro amistoso, amoroso, creativo, político, lúdico... o simplemente geográfico al otorgar una dirección. En Buenos Aires se renombraron en 2017 avenidas importantes como Corrientes, Rivadeneira, 9 de Julio y Av. de Mayo con los nombres de mujeres desaparecidas y asesinadas.

reconocimiento de nuestros derechos humanos, y -quizá lo más importante- a construir y retomar el proyecto feminista autónomo o paralelo a los logros institucionales para poder cuestionarnos y construir otros modos de ser en el mundo.

En el caso de México, Raquel Gutiérrez (2018) explica cómo las luchas feministas actuales responden a una *calidad ambigua del tiempo*, pues al emplazarse en contextos de peligro inminente ante la violencia, desplazamiento, desaparición y muerte desatadas en el país a partir de 2017, conduce a una organización y recuperación de fuerza acompañada de sentimientos de amenaza y miedo. Lo anterior responde a lo que Rita Segato (2014) describió como crímenes de segundo estado contra las mujeres, en los casos de feminicidio de Ciudad Juárez como productores y reproductores de la impunidad. En este contexto, las luchas feministas encierran, de acuerdo con Silvia Gil, una paradoja: “se comparte la sensación de fuerza feminista regenerada a través de nuestra movilización, entrelazada con la impotencia que supone el sabernos amenazadas.” (Gutiérrez, 2018, p. 26).

Las emociones y los sentimientos son sociales (Ehrenreich y Hochschild, 2003) y tienen una división sexual propia de las sociedades patriarcales (Burín, 2009 y Castañeda, 2007) que legitima e historiza su expresión diferenciada que se traduce “en desigualdades o en situaciones de desventaja de un grupo, que suele ser el de las mujeres” (Asakura, 2016, p. 71). La expresión de emociones y sentimientos ante la violencia feminicida y la desaparición de mujeres posibilita un tránsito del dolor de la víctima al agenciamiento de su dignidad. En este contexto la resistencia observada en el *devenir feminista de las multitudes conectadas* y su expresión en las calles, las universidades y las redes sociales muestra la sucesión y acumulación de la cultura feminista ante el problema arcaico de la violencia en nuestras vidas, caracterizado paradójicamente por una expresión extrema, nunca vista en México, en un contexto robusto de reconocimiento de derechos humanos de las mujeres en una sociedad impune y omisa. El uso del hashtag (#), el escrache, los tendaderos, las pintas en monumentos y el fuego son manifestaciones políticas ante la ignominia de diferentes instituciones para atender y sancionar la violencia contra las mujeres.

Los lemas de las movilizaciones forman parte de la genealogía y cronotopía feminista que dan forma a la cultura feminista que denuncia y se moviliza ante la necropolítica y el feminicidio:

#NiUnaMenos
 #VivasNosQueremos
 #YoSíTeCreo
 #AquíTambiénPasa
 #NoMeCuidanMeViolan
 #8M
 #24A

#25N

Estos, entre otros, convocan intergeneracionalmente a transformar relatos y narraciones dominantes sobre la violencia, centrados en el estigma y la revictimización, por la construcción de una memoria colectiva en la que se develen sesgos de género con sus intersecciones de clase, racialización, sexualidad, por mencionar algunas determinaciones, que posibilitan genealogías feministas y la construcción de nuestra historia y paz.

Si tocan a una, respondemos todas

Bibliografía

- Asakura, Hiroko (2016). Entramado de emociones. Experiencias de duelo migratorio de hijos e hijas de migrantes hondureños(as). En Mariana Ariza (coord.) *Emociones, afectos y sociología. Diálogos desde la investigación social y la interdisciplina* (pp. 69-108). México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Blázquez, Norma y Raquel Güereca (2015). Los Estudios de Género en la UNAM. En Julia del Carmen Chávez Carapia (coord.) *Perspectiva de Género: Una mirada de Universitarias* (pp. 23-46). México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.
- Bedregal, Ximena (2011). El feminismo autónomo radical: una propuesta civilizatoria. En Gisela Espinosa Damián y Ana Lau Jaiven. *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010* (pp. 437-477). México: UAM Xochimilco, Itaca, Conacyt, Ecosur.
- Burín, Mabel e Irene Meller (2009). *Varones: Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Castañeda, Marina (2007). *El machismo invisible regresa*. México: Paidós.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Antiracist Politics. En *The University of Chicago Legal Forum*, vol, 140, pp. 139-167.
- Del Valle, Teresa (1999). Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. *La Ventana* (pp. 7-43), vol. 1.
- Del Valle, Teresa (1997). *Andamios para una nueva ciudad*. Madrid: Cátedra.
- Ehrenreich, Barbara y Arlie Russell Hochschild (2003) *Global Woman: Nannies, Maids and Sex Workers in the New Economy*. Londres: Granta Books.
- Gago, Verónica (2018). #Nosotras paramos: notas hacia una teoría política de la huelga feminista. En *8M/Constelación feminista ¿Cuál es tu lucha? ¿Cuál es tu huelga?* (pp. 7-23). Buenos Aires: Tinta limón.
- Güereca, Raquel (2019). *Mujeres, conocimiento y poder. Genealogía vindicativa en los medios de comunicación y las academias*. México: UAM Lerma-Casa Juan Pablos.
- Gutiérrez, Raquel (2018). La lucha de las mujeres contra todas las violencias en México: reunir fragmentos para hallar sentido. En *8M/Constelación feminista ¿Cuál es tu lucha? ¿Cuál es tu huelga?* (pp. 23-72). Buenos Aires: Tinta limón. Pp. 23-72.
- Inegi (2010) *Censo de Población y vivienda*. México. En: <https://www.inegi.org.mx/servicios/dat/osabiertos.html> [consultado el 15 de mayo de 2020]
- Inegi (1990) *Censo de Población y Vivienda*. México. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1990/>
- Inegi (1980). *Censo de Población y vivienda*. México. Recuperado el 15 de mayo de 2020, de:

- <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1980/>
- Inegi (2019) *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. México. Recuperado el 8 de abril de 2020, de: <https://www.inegi.org.mx/servicios/datosabiertos.html>
- Inegi (2015) *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. México. Recuperado el 8 de abril de 2020, de: <https://www.inegi.org.mx/servicios/datosabiertos.html>
- Inegi (2016) *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. México. Recuperado el 8 de abril de 2020, de: <https://www.inegi.org.mx/servicios/datosabiertos.html>
- Inegi (2011) *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. México. Recuperado el 8 de abril de 2020, de: <https://www.inegi.org.mx/servicios/datosabiertos.html>
- Inegi. (2006) *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. México. Recuperado el 8 de abril de 2020, de: <https://www.inegi.org.mx/servicios/datosabiertos.html>
- Lagarde, Marcela (2012). Las mentalidades y la cultura. En *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías* (pp.15-88). México: Inmujeres D.F.
- Lagarde, Marcela (2012). La ciudad de los derechos. En *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías* (pp. 301-327). México: Inmujeres D.F.
- Rovira, Guiomar (2018). “El devenir feminista de la acción colectiva: las redes digitales y la política de la prefiguración de las multitudes conectadas”. *Tecnocultura*. 15 (2), 223-240.
- Sanz, Marta (2018) *Monstruas y centauros. Nuevos lenguajes del feminismo*. Barcelona: Anagrama.
- Segato, Rita. (2014). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Tarrés, María Luisa (2007). “Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y constitución de sujetos”, en Rocío Guadarrama y José Luis Torres (coords.) *Los significados del trabajo femenino en el mundo global, Estereotipos, transacciones y rupturas* (pp. 25-40). México: UAM Iztapalapa-Anthropos.
- Toret, Javier (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas*. España: Internet Interdisciplinary Institute.
- Wajcman, Judy. (2006) *El Tecnofeminismo*. Madrid: Cátedra.

Recibido el 23 de septiembre de 2020

Aceptado el 22 de octubre de 2020

REFLEXIONES SOBRE IDENTIDAD NACIONAL Y GÉNERO

GENDER AND NATIONAL IDENTITY IN MEXICO

Paola Vázquez Almanza*

* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: paoval@gmail.com.

Este artículo analiza las formas tradicionales y emergentes de vincular analíticamente e históricamente dos construcciones sociales: la identidad de género y la identidad nacional. Para ello, el texto estudiará los siguientes puntos: 1) los elementos básicos de la identidad nacional para observar cómo y quiénes construyen los discursos dominantes, 2) las representaciones de la mujer en los discursos y narrativas de "lo nacional" y 3) la participación de las mujeres en la elaboración de dichas representaciones. El objetivo del texto es exponer los posibles beneficios analíticos de una intersección de las discusiones sobre identidad nacional y género.

Palabras clave: identidad nacional, género, imaginario social.

This article analyzes the traditional and emerging ways of linking analytically and historically two social constructions: gender identity and national identity. To this end, the text will discuss the following points: 1) how the dominant discourses of national identity are shaped, 2) the representations of women in the discourses and narratives of "the nation" and 3) the role of women in the creation of such representations. The aim of the text is to expose the possible analytical benefits of an intersection between discussions on national identity and gender.

Keywords: national identity, gender, social imaginary.

Introducción

En los primeros meses de 2020 comenzó una importante movilización para combatir la violencia de género en México. Jóvenes estudiantes de la educación media y superior realizaron paros en diversos puntos del país, en múltiples ciudades se organizaron marchas en contra de los feminicidios, se celebró la multitudinaria marcha del 8 de marzo y el lunes 9 de marzo se coordinó un paro nacional de mujeres. Las autoridades, desde las educativas hasta las judiciales, estaban siendo cuestionadas duramente y se veían presionadas para resolver las demandas sociales. Este movimiento social perfilaba para convertirse en el gran tema de debate durante los meses a seguir hasta que la pandemia del nuevo virus SARS-Cov-2 ganó protagonismo.

Aunque la atención al tema de género se haya desviado, la falta de equidad no ha dejado de estar ahí. La violencia, el acoso sexual y los feminicidios han ido a la alza desde finales del siglo pasado y ni siquiera la pandemia ha frenado la violencia de género. De hecho, todo indica que la convivencia familiar ha aumentado la violencia doméstica hacia las mujeres y ha precarizado la situación laboral de empleadas del hogar (Canal Gobierno de México, 26 de marzo de 2020).

Se puede afirmar que una parte de la inequidad y marginalización de las mujeres se debe a las representaciones que se hacen de ellas dentro del imaginario social. Dichas nociones reflejan y reproducen el sistemático problema de la violencia de género. A pesar de las grandes transformaciones sociales que han acontecido desde la década de 1960, no se ha logrado transformar significativamente los discursos sobre las mujeres dentro del imaginario social.

Los discursos políticos e institucionales también forman parte del problema, como se evidenció el 24 de marzo en la conferencia de prensa matutina del presidente Andrés Manuel López Obrador. En dicha conferencia (Canal Gobierno de México, 24 de marzo de 2020), el presidente sostuvo que frente a la pandemia la principal fortaleza de la sociedad mexicana era el hecho de que la familia fuese la “institución de seguridad social más importante” y exhortó a las “hijas” a cuidar a sus padres, ya que los hombres mexicanos son “más desprendidos” a diferencia de las mujeres que siempre están “al pendiente”. Partiendo de esta idea tradicional y anacrónica de la familia, y del papel de las mujeres, el presidente afirmó que México ya contaba con millones de enfermeras. Este discurso encasilló a la mujer mexicana como la cuidadora principal de todas las familias, además de disminuir la formación profesional de las enfermeras y equiparar sus conocimientos a los “cuidados femeninos” inherentes a toda mujer mexicana.

Dos días más tarde, esta retrógrada visión de la sociedad mexicana fue rebatida en la conferencia de prensa vespertina sobre el COVID-19 (Canal Gobierno de México, 26 de marzo de 2020), en la que participó Nadine Gasman, presidenta del Instituto

Nacional de las Mujeres (Inmujeres). Durante su intervención, Gasman recordó la importancia de la marcha realizada el 8 de marzo y subrayó la urgencia del respeto a los derechos de las mujeres. Frente a los datos del Inmujeres que indican que la mujer trabaja el triple que el hombre en labores domésticas, la funcionaria propuso una redistribución de los cuidados domésticos y apeló al reconocimiento de la contribución de las mujeres más allá del ámbito doméstico. Este fue un llamado muy distinto al realizado por el presidente de México.

La información del Inmujeres, expuesta por la presidenta de dicha institución, es una señal de que una idea retrógrada de la familia y del rol de la mujer en la sociedad mexicana sigue vigente a pesar de los programas y políticas que intentan disminuir la violencia de género. Esta realidad hace primordial que se señalen, desde las ciencias sociales, los límites de la representación de “lo mexicano” en términos de género, ya que incluso dentro del ámbito académico se han desarrollado análisis sobre este tema que no incluyen la categoría o la dimensión de género a pesar de la existencia de una robusta rama de investigación con enfoque feminista y de género.

Para este propósito deberían cuestionarse los estereotipos y representaciones de “la mujer mexicana” que hasta ahora perduran y plantear preguntas como las siguientes: según los discursos de la mexicanidad, ¿cuáles son los atributos de la mujer mexicana?, ¿qué prejuicios se esconden detrás de estas imágenes de lo femenino?, ¿qué tanto ha cambiado desde el siglo pasado la idea de la mujer mexicana?, ¿se corresponde esa imagen de la mujer mexicana con la realidad?

Estos cuestionamientos son importantes porque las nociones de mexicanidad y género en el espacio académico son uno de los múltiples elementos que estructuran las representaciones o imágenes de lo nacional. Asimismo, estas interrogantes permitirán explorar cómo se configuran los discursos de identidad nacional, pensados como expresiones simbólicas, dentro del ámbito académico y qué lugar se da a las mujeres en ellos.

Antes de continuar con esta propuesta de integrar el concepto de género a las discusiones sobre lo nacional, es útil recordar que, aunque la búsqueda de la identidad nacional ha producido mucha confusión y casi ninguna certeza, también ha construido interesantes representaciones que dan cuenta de formas específicas de ver y organizar el mundo. Las representaciones de “lo mexicano” son ventanas a través de las que se ve la realidad, pero estas ventanas, artificiosamente diseñadas, se han ido desquebrajando con los años y ya no son lo suficientemente amplias para pensar al país. Son estas, las representaciones de la mexicanidad, las que vale la pena discutir y no la “mexicanidad” en sí. Dentro de las representaciones plásticas de la mexicanidad, se ha moldeado un estereotipo de la mujer mexicana que ha funcionado para limitar su rol dentro de la sociedad, perpetuar desigualdades y justificar la violencia de género. Gutiérrez Chong (2019) ofrece diversas referencias y ejemplos sobre estos roles de género que se han perpetuado en la cultura mexicana dentro de la cultura y arte popular.

Hasta el momento los estudiosos de la identidad nacional mexicana no han dedicado muchas páginas a analizar estas intersecciones entre el género y la identidad nacional, más bien han sido los estudios de género los que se han acercado a explorar este cruce (Vázquez, 2019). Se necesitaría una exhaustiva investigación para poder señalar cada una de las interconexiones entre las representaciones simbólicas de la mexicanidad y las inequidades materiales que estas reflejan y refuerzan. Este artículo es solo un modesto acercamiento para examinar e indicar las complejas maneras en las que las nociones de mexicanidad están marcadas discursivamente por ideas anacrónicas de género que deben ser objetadas.

Dicho lo anterior, este texto proporcionará algunas notas para discutir las diversas maneras en las que las narrativas de nación también juegan un papel importante en la perpetuación de una inequidad entre mujeres y hombres, dado que las nociones de identidad nacional poseen un poderoso discurso de integración y de unidad común que, al mismo tiempo, excluye, discrimina e invisibiliza legítimamente a grupos marginados.

Mediante la discusión de la propia participación de las mujeres en la creación del imaginario identitario nacional, y con el análisis de las formas en las que se habla de las mujeres en los estudios de la identidad nacional, se señalarán los límites de la representación social del “mexicano”. Para ello, el texto expondrá los siguientes puntos:

- 1) Elementos básicos de la identidad nacional para observar cómo y quiénes construyen los discursos dominantes sobre ella.
- 2) Representaciones de la mujer en los discursos y narrativas de “lo nacional” y la participación de las mujeres en la gestación de dichas representaciones.
- 3) Las posibilidades analíticas de una intersección entre las discusiones sobre identidad nacional y género.

Nación, identidad nacional y su confección

La identidad nacional surgió a la par de la creación de los Estados Nacionales, el proyecto de la Modernidad y las grandes unificaciones del siglo XIX. La idea de nación sirvió para homogeneizar territorios y poblaciones muy diversas. Según la definición de Lowell W. Barrington (1997), la nación es una colectividad unida por características culturales compartidas (mitos y valores) y por la creencia en el derecho de autodeterminarse territorialmente.

De esta definición mínima se puede desprender que las naciones son más que un cuerpo geopolítico o un grupo de personas e instituciones asentadas en un territorio determinado. Las naciones son también un sistema simbólico integrado por historias, imágenes, paisajes, escenarios, eventos históricos, discursos y rituales que crean un sentido de pertenencia.

Es primordial recordar que dicho sistema simbólico que forma parte de “lo nacional” no es inmutable o unívoco, es más bien inestable y se reformula a partir de las condiciones sociales de cada época y sociedad. Los “mitos de origen” destacan entre los elementos simbólicos e imágenes que se requieren para que una nación o una identidad nacional se forje. Dichos mitos se han confeccionado de múltiples maneras. Por ejemplo, Balibar (1990) utiliza el concepto de *fictive ethnicity* para señalar los mecanismos por medio de los que se representa un pasado nacional con una base étnica específica como si esta fuese natural. La finalidad de esta representación es aglutinar a diversos grupos sociales y excluir e invisibilizar a aquellos otros que no tienen cabida dentro de la imagen nacional o narrativa que se desea crear.

Los mitos de origen, así como todo elemento del discurso de “lo nacional”, funcionan como correlatos políticos que revisten de legitimidad a proyectos nacionales que homogenizan y reducen la complejidad de territorios plurales, contradictorios y heterogéneos. Históricamente ha sido el poder político el que ha instrumentalizado las ideas de “lo nacional” para ligar a una sociedad en torno al proyecto de un sector, clase o poder específico cuyos efectos se observan en la instauración de programas, instituciones y estrategias determinadas que, a su vez, en su conjunto moldean la realidad y las interacciones sociales. Las narrativas o discursos nacionalistas son un reflejo del orden social, así como recursos o dispositivos que dan sentido y significado al mundo.

En el caso de los roles de género, ejemplifiquemos cómo afectan estas visiones de lo nacional el caso particular de programas gubernamentales dirigidos a mujeres. En junio de 2020, Inmujeres anunció el programa federal llamado Mujeres Constructoras de Paz, el cual pretende formar a las mujeres como “multiplicadoras del proceso de pacificación del país y fortalecimiento comunitario” (Instituto Nacional de las Mujeres, Gobierno de México, 15 de junio de 2020). Este programa, alineado al Plan Nacional de Desarrollo y al Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2019-2024, muestra una visión específica de roles de género que perpetúa el rol de la mujer como pacífica, buena y piadosa, confinada al espacio comunitario, separada de lo público o político, y con un rol pasivo y abstracto como encargada de tradiciones y códigos morales.

Es durante la creación de las narrativas y nociones de nación que surgen las pugnas por definir, moldear y proteger una visión específica de lo que fue, es y será una sociedad. Bartra (1987), incluso, ha afirmado que los mitos nacionales, “como parte de la cultura, son digamos, la prolongación de los conflictos sociales por otros medios” (p. 228).

Si se acepta que las identidades nacionales se basan en buena parte en mitos, discursos, narrativas y en un complejo sistema simbólico, resulta importante, entonces, indagar en los procesos de selección, legitimación y reproducción de mitos que componen “lo nacional”. Al acercarse a los mecanismos de forja de la identidad nacional,

se podrá observar con más claridad el lugar que ocupan las mujeres en el imaginario de “lo nacional” y cómo participan en la construcción de este.

Anderson (1993), en *Comunidades Imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, apunta que las naciones en parte son constituidas por prácticas de representación, y sugiere que son las élites intelectuales de cada país las encargadas de confeccionar una idea de nación e identidad nacional. Esta reflexión ilumina la importancia de las relaciones de poder en la hechura y reproducción de ciertas imágenes de lo nacional.

Al tener un papel clave en la construcción de “lo nacional”, las élites postulan nociones que, generalmente, representan y sirven a sus propios intereses. Y aunque las narrativas y discursos de “lo nacional” no son impuestas a la sociedad en un proceso de arriba hacia abajo, se debe aceptar que los intelectuales desempeñan un rol esencial en la selección de ciertos rasgos y matices de la “identidad nacional”, así como enfatizan o disminuyen episodios o actores específicos de la historia de un país.

¿Y por qué son interesantes las representaciones de la identidad nacional? Principalmente porque son cosmovisiones que ordenan lo real y corresponden a formas de interpretación del mundo que, muchas veces, son compartidas por la sociedad. Las representaciones de la identidad nacional son parte de los discursos que construyen la realidad común de una sociedad mediante el establecimiento de significados.

Los discursos de lo nacional son, entonces, un reflejo del orden social. Me interesa adentrarme en dicho tema, no porque considere que exista una “esencia” o “carácter” nacional, sino porque estas representaciones dan cuenta de formas específicas de pensar el mundo y ofrecen una idea de qué rol han ocupado, y ocupan, las mujeres en la sociedad mexicana.

Se puede decir que, en el caso de las representaciones de las mujeres dentro de los discursos de la mexicanidad, se han buscado explicaciones antropológicas o esencialistas a problemas que más bien son sistémicos como la violencia y la marginación. Por ejemplo, intelectuales como Carlos Monsiváis, quien realizó muchas críticas acertadas y lúcidas sobre el mito de la “mexicanidad” y el nacionalismo revolucionario, no dejó de dar justificaciones históricas al fenómeno del machismo, al afirmar que este era producto de una herencia hispana que “codificó los comportamientos físicos y psicológicos del sexismo” (Monsiváis, 1975, p. 67).

Después de este breve desarrollo del surgimiento, reproducción e importancia de las nociones de identidad nacional, es momento de mirar puntillosamente qué vínculo han tenido las mujeres con la cuestión de “la mexicanidad”.

Las mujeres en los discursos y narrativas de lo nacional

Para abordar el tema de la participación de las mujeres en la creación de las nociones de “identidad nacional” propondré lo siguiente:

- 1) Revisar las aportaciones concretas que han tenido las mujeres (de manera escrita, publicada y socializada) en el diseño de “lo nacional” y su propio papel dentro de dicho imaginario.
- 2) Examinar cómo otros pensadores han representado el papel de las mujeres dentro de los discursos y narrativas de la “mexicanidad”.

Para resolver el primer punto, iniciemos con la pregunta: ¿qué dicen las mujeres sobre la identidad nacional y sobre “el mexicano”?

Las elucubraciones en torno a la identidad mexicana, y un supuesto carácter nacional, arrancaron cuando en 1900 Ezequiel A. Chávez publicó “Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter mexicano” en *Revista Positiva*, y desde entonces a la fecha, a pesar de los más de 100 años transcurridos, la presencia de las mujeres en la confección de la mexicanidad es casi inexistente, corroborándose esto fácilmente con su ausencia en las publicaciones clásicas o en las más referidas sobre el tema.

Esta ausencia no significa que no existan múltiples trabajos lúcidos sobre la mexicanidad escritos por mujeres, pero lo más probable es que, como consecuencia de las dinámicas sociales que re/producen una marginalización de las mujeres dentro y fuera del campo intelectual, las oportunidades de que estos trabajos y sus autoras destaquen han sido escasas.

Después de una exhaustiva búsqueda se ubican algunas mujeres que han trabajado temas relacionados con el “carácter” del mexicano. Por ejemplo, destaca el texto *Sentimientos y resentimientos de la nación. Encuesta Nacional de Identidad y Valores* (2015), de la investigadora Julia Flores, donde se analizan las nuevas ideas, valores y representaciones de los mexicanos por medio de encuestas a los ciudadanos. Flores (2015), después de hacer un análisis semántico de las ideas de la mexicanidad, concluyó que algunos estereotipos de “lo mexicano” que perviven desde la época colonial, y que durante décadas han sido difundidos por medios de comunicación como el cine, la música y la televisión, han comenzado a caer en desuso. Especialmente señala aquellos estereotipos relacionados con características de “el mexicano” como un ser machista, mujeriego y borracho.

No quisiera dejar de señalar que obras como la de Julia Flores, aunque gocen de cierto prestigio y reconocimiento académico, no logran obtener la atención mediática o presencia en los debates públicos que tienen otros académicos o intelectuales. Este fenómeno no significa que las mujeres no produzcan reflexiones valiosas sobre la identidad nacional que debiesen estar presentes en el espacio público; de hecho, la

escasez de mujeres en el debate académico o público responde, muchas veces, a la marginalización generalizada de las mujeres en el campo intelectual/académico.

El reciente libro de la filósofa Del Río (2020), *Las filósofas tienen la palabra*, es un esfuerzo por remediar y visibilizar la sistemática marginalización de las mujeres dentro del campo académico mexicano, específicamente en la filosofía. Del Río comenta que la inquietud de hacer este libro surgió después de una revisión de las historias de la filosofía en México en la que comprobó que las mujeres no son actrices importantes en ellas, en el mejor de los casos se les reserva un pie de página. Quizá la única mujer que llega a aparecer en las historias de la filosofía mexicana más “inclusivas”, sostiene Del Río, es Sor Juana Inés de la Cruz.

No es descabellado suponer que el hecho de que la obra de mujeres no profile entre las principales contribuciones al tema de la identidad nacional es un reflejo de una sociedad, una consecuencia de que las mujeres siguen ocupando lugares marginales e insuficientes tanto en el espacio académico como en el espacio público.

Ya que las mujeres no han jugado un rol decisivo en aquello que se dice que es la identidad nacional, o sobre el papel de las mujeres en la sociedad mexicana, es necesario retomar el segundo ángulo de análisis antes mencionado y responder a las preguntas: ¿Qué se ha dicho sobre las mujeres en los trabajos que exploran la mexicanidad? ¿Cómo se les representa y qué papel se les otorga dentro de la sociedad?

La primera aclaración que se debe hacer es que en los textos sobre identidad no se menciona directamente a las mujeres, en todo caso, se escribe acerca del “mexicano”, del hombre mestizo, como el representante de toda la sociedad. Del género femenino se habla de manera indirecta al discutirse el tema del machismo como parte del carácter mexicano (la mujer aparece como la contraparte del hombre) y al analizarse el mito de origen que involucra a la Malinche.

Entre las supuestas esencias del mexicano, además de su carácter fiestero y corrupto, también suele ser representado como machista o con una masculinidad exacerbada. Esta idea del mexicano como “macho” está plasmada en actitudes sociales, familiares e, incluso, políticas. En este esquema la mujer es retratada como el complemento dócil, generoso y maternal.

La primera mención al “machismo mexicano” se encuentra en el libro *El perfil del hombre y la cultura en México*, publicado en 1934 por Samuel Ramos. Ahí el autor sugirió que los mexicanos se encontraban en una etapa de maduración en la que debían desarrollar su individualidad y analizar la “conciencia colectiva” nacional para así superar un supuesto “complejo de inferioridad” (Ramos, 1977). El machismo es descrito como un rasgo más del mexicano violento, impulsivo, fanfarrón e inestable.

En 1950, Paz publicó *El laberinto de la soledad*, un brillante ensayo en el que el autor confronta al lector para que “despierte” y adquiera conciencia de su singularidad mediante las preguntas “¿qué somos y cómo realizaremos eso que somos?”. En las páginas de este libro clásico, se sigue la pista de la “rajadura” original, esa herida del

pasado que explica problemas actuales como el caudillismo de los políticos, el paternalismo y la violencia. Paz rastrea dicha herida hasta la Conquista y sostiene que todo comenzó con la Malinche y afirma que “las mujeres son seres inferiores porque, al entregarse, se abren. Su inferioridad es constitucional y radica en su sexo, en su “rajada”, herida que jamás cicatriza” (Paz, 1998, p. 33).

En *El laberinto de la soledad* se sugiere que toda sociedad “moribunda”, o en trance, busca salvarse creando un mito de “redención”, y en este libro el poeta nos propone un mito en el que la pieza principal es una Malinche vejada y humillada cuya historia pesa hasta el presente.

En 1959, inspirado en el trabajo de Samuel Ramos y Sigmund Freud, Santiago Ramírez publicó *El mexicano, psicología de sus motivaciones*, libro en el que se analiza el mestizaje, el muralismo, la cultura y la sociedad mexicana para descubrir el perfil psicológico del mexicano común. Ramírez escribe que el origen de los problemas del mexicano es su pasado marcado por un padre extranjero violento y una madre indígena y chingada. De nuevo, la mujer es representada como la pieza débil y usurpada de la historia nacional.

Orientado por el psicoanálisis, Ramírez (1983) afirmará que el alcoholismo y guadalupismo (como denominadores comunes de los mexicanos) son manifestaciones, una psicopática y la otra sublimada, que acercan al mexicano a su madre. La mujer mexicana para este autor es “objeto” de conquista y posesión sádica (p.21) y señala que sus características son: pasividad, ternura, receptividad, falta de agresividad y temor a lo peligroso (p. 65). Y si bien señala que dichas características atribuidas a lo femenino deben revalorarse, más adelante afirma que las dos formas de expresión que tiene la mujer de su feminidad son: la realización femenina de tipo genital y la realización femenina de tipo maternal (p. 65). Las reflexiones contenidas en las páginas de este libro nos sirven para observar la amplia gama de argumentos teóricos y perspectivas que se han utilizado para hablar de las mujeres en el proceso de construcción histórica de México.

Una variante de esfuerzos psicólogos como el de Ramírez se localiza en el trabajo de Rogelio Díaz-Guerrero, quien desde 1951 planteó una nueva línea de investigación: la etnopsicología o psicología transcultural. Esta corriente de la psicología permitía, según Díaz-Guerrero, conocer qué maneras de ser son típicas del mexicano. A lo largo de sus artículos, que después conformaron el libro *Psicología del mexicano*, se despliega una constante crítica al paternalismo, la pobreza, la corrupción y la violencia que permea a la sociedad mexicana. Lo interesante es que el psicólogo, en lugar de encontrar la semilla del mal en el Estado o en las instituciones, la ubicó en la familia.

La obra de Díaz-Guerrero, a pesar de su obvia reproducción de estereotipos del mexicano, de sus explicaciones huecas del machismo, el pobre, la mujer mexicana, la corrupción y el migrante, es hasta la fecha muy leída y difundida en instituciones de

educación media superior del país. En Díaz-Guerrero, así como en muchos autores de la época, se observa una visión de la sociedad mexicana y una idea del pobre-marginado que no varía mucho de las antiguas ideas y estereotipos que se trazaban de “los indios”, “los léperos”, “el teporocho”, “las marías” o “la bola revolucionaria” en la Época de Oro del cine mexicano. Evidentemente, en el escalafón más bajo de estas reflexiones estará la mujer pobre e indígena.

Desde explicaciones ramplonas hasta las disertaciones más profundas, todas las tipificaciones de las mujeres en las narrativas y discursos de “lo nacional” son negativas y pasivas. Desafortunadamente, toda esta gama de representaciones de la mujer se reprodujo a lo largo del siglo XX y continúa vigente como lo evidencian las reflexiones contenidas en los siguientes libros: *La increíble hazaña de ser mexicano. Una obra de superación nacional para reír y pensar* de Heriberto Yépez (2010); *Mexicanidad y esquizofrenia: los dos rostros del mexijano* de Agustín Basave (2002); *Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos* (2011) de Jorge Castañeda; *La mexicanidad: fiesta y rito* (2012) de Leonardo da Jandra y *El excepcionalismo mexicano. Entre el estoicismo y la esperanza* (2012) de César Cansino.

Se puede afirmar, incluso, que el propio mito de origen de los mexicanos está marcado por el machismo y la marginalización de la mujer en la sociedad. La primera protagonista, tal vez la más famosa, de nuestra historia nacional es la Malinche, aquella mujer indígena que se dejó seducir y conquistar por Hernán Cortés. Su romance con el español, dicen los libros de texto, desencadenaría la caída de la gran Tenochtitlán. Dicho relato de traición oficial descarta, obviamente, la posibilidad de interpretar el apoyo de la Malinche a los españoles como un acto de rebeldía contra el despotismo de los tenochcas.

Aunque el papel otorgado a la Malinche en la historia de México tiene mucho de ficción y fantasía, su cometido ha sido tejer una narrativa que facilite la comprensión y aceptación masiva del concepto de la sociedad mexicana como una comunidad con un origen étnico común. El mito de la Malinche ilustra el concepto antes mencionado de *fictive ethnicity*.

Roger Bartra, en el clásico libro *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, ha sido de los primeros investigadores que han cuestionado y criticado tanto los estereotipos de la mujer mexicana, como el fantasioso e inexacto mito de origen de los mexicanos. Con ironía, Bartra escribe que “México es un paraíso para las expediciones psicoanalíticas que buscan las fuentes del complejo de Edipo” y se pregunta: “¿acaso hay algo más fascinante que esa peculiar combinación de machismo exacerbado y de fanático amor a la madre en la figura de la Virgen de Guadalupe?” (Bartra, 1987, p. 191).

En dicho texto Bartra explica que todas esas cosas que se consideran excepcionalmente mexicanas en realidad forman parte de antiguas corrientes de pensamiento occidental. Con esta reflexión aparentemente simple, el autor abre la

discusión de la identidad del mexicano al contexto global y permite que lo mexicano se vea a través del pensamiento universal.

Gracias al libro de Bartra (1987) por primera vez se hace evidente que los mitos de la identidad mexicana tienen sus raíces en el pensamiento occidental y, en el caso de los estereotipos femeninos, lleva la discusión hasta Hipatia, la última científica que trabajó en la biblioteca de Alejandría antes de ser asesinada y desollada con conchas de mar. Bartra, además de criticar las representaciones de la mujer mexicana en los estudios de la “mexicanidad”, establece una conexión entre los mitos y representaciones de la mujer en México y los mitos occidentales del género femenino.¹

Siguiendo la línea de discusión abierta por Bartra, podemos retomar el trabajo realizado por la investigadora Anne McClintock (1993), quien ha señalado que en las nociones identitarias de las naciones contemporáneas se repiten sistémicamente formas de tipificar al hombre y a la mujer. Los hombres son representados como los constructores, revolucionarios, gobernantes y protectores de la nación, mientras que las mujeres tienen un rol más pasivo y abstracto. Por ejemplo, las mujeres son presentadas como las encargadas de la reproducción biológica, así como de la preservación de las tradiciones y códigos morales de la sociedad dentro del espacio privado, es decir, la familia. La mujer como abstracción suele representarse en las narrativas y discursos de lo nacional como símbolos de tierra y fertilidad. En términos de carácter se les atribuye cualidades como “pureza”, “modestia”, “entrega”, “castidad” y “bondad”, características que suelen ser “resguardadas” por los hombres de la nación.

Ahora bien, es cierto que, en términos generales, las imágenes de identidad nacional se han transformado y discutido constantemente desde la década de 1960,² pero resulta alarmante que los roles y representaciones asignadas a las mujeres dentro de las narrativas y discursos de lo nacional son constantes, a pesar de que la propia experiencia del día a día cuestiona dichos roles pasivos.

La inamovilidad de las tipificaciones de género, que componen el imaginario identitario nacional, no ha sido explorada ni estudiada sistemáticamente en los trabajos que se dedican a dilucidar el tema de “lo nacional”, pero los estudios de género sí lo han discutido ampliamente desde la década de 1980, señalando que las teorías del nacionalismo no dan cuenta del rol de las mujeres en los proyectos nacionales ni critican los prejuicios que tienen su base en el género.

Los estudios de género parten de la premisa de que toda construcción de identidad traza el escenario social y posiciona a las mujeres en lugares específicos que deben ser repensados. Autoras como Nira Yuval-Davis y Floya Anthias (1989) han vinculado, de este modo, la identidad de género y la identidad nacional, así como la de clase social y etnia, para hacer una crítica a estas construcciones identitarias. Años

¹ En muchos países, como en México con el culto a la Virgen de Guadalupe, se establece un vínculo muy importante entre la religiosidad y las características femeninas. Véase: Mayer (2002).

² Véase: Vázquez (2019).

después, en *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour, Class and the Anti-Racist Struggle* (2005), estas autoras examinaron la relación entre las divisiones sociales la etnia o raza y el género para observar sus similitudes y diferencias conceptuales, así como para determinar cómo se vinculan con relaciones sociales concretas, centrándose en la construcción de la identidad nacional.

Por su parte, Yuval-Davis en *Gender and Nation* (1997) analizó más profundamente las relaciones de género y cómo estas afectan y son afectadas, a su vez, por los procesos y proyectos nacionales. La autora, además de señalar que al hablar de las mujeres no se debe dejar de lado las reflexiones en torno al hombre y lo masculino, subraya que los estudios hegemónicos sobre nacionalismo e identidad nacional no han tomado en cuenta las relaciones de género, incluso, aquellas investigaciones escritas por mujeres. Dichas investigaciones dominantes, dice la autora, ignoran el rol de la mujer porque usualmente se ha discutido lo nacional y el nacionalismo como parte de una esfera pública y política, un espacio tradicionalmente ocupado por los hombres, un espacio que tradicionalmente excluye a las mujeres.

En el campo académico mexicano, ha sido la investigadora Natividad Gutiérrez Chong quien ha realizado diversas investigaciones que exploran los vínculos de los nacionalismos con el género y la sexualidad, obteniendo ejemplos significativos que iluminan la interrelación simbólica entre mujeres y nación. En el artículo “Mujeres y origen común de la nación en México” publicado en la revista *Cultura y Representaciones Sociales* (2019), Gutiérrez Chong recuperó calendarios de las primeras décadas del siglo XX para observar cómo eran imaginadas las mujeres en el arte popular. La autora se encontró con estereotipos semejantes a los que antes he mencionado: lo femenino representa a la mujer mestiza, sonriente y “de suaves maneras” en contraposición de lo masculino que encarna la fuerza física, la virilidad y el “heroísmo del patriarca”. De nuevo, las mujeres son disminuidas a guardianas de los valores tradicionales y los hombres son los constructores de la nación.

Es evidente que desde la perspectiva de género en ningún momento se pierde de vista el papel que juegan las mujeres en las narrativas y discursos de lo nacional. Pero es interesante observar cómo los análisis de la identidad nacional con perspectiva de género, así como los estudios más “tradicionales” sobre identidad nacional, caen en el error de buscar explicaciones esencialistas y se pierden en discusiones sobre las representaciones sociales plasmadas en el imaginario nacional, en lugar de cuestionar las relaciones de poder concretas que sostienen y reproducen dichas representaciones.

¿Cuál sería entonces una posible forma de trabajar el asunto de la identidad nacional sin olvidar el tema de género? Veamos a continuación algunas reflexiones al respecto que pueden servir como punto de partida.

Intersecciones identitarias: género y nación

No existe una esencia nacional ni una esencia femenina, lo que sí existe son los discursos y narrativas determinadas por las relaciones de poder dentro de la sociedad. La identidad nacional y el género son construcciones sociales que delinear y determinan los roles femeninos y masculinos mediante instituciones (iglesia, familia, escuela, etc.) que funcionan simultáneamente en un entramado estructural y simbólico de inclusión y exclusión. Las diferencias entre hombres y mujeres no son esencialismos, sino construcciones transmitidas socialmente que denotan el poder de un sexo sobre otro.

Aunque no se adopte absolutamente una perspectiva de género, sí es clave reconocer que las identidades, nacionales y de género, están trazadas en oposición a otras identidades marginales, lo que refleja las jerarquías y poderes dentro de la sociedad. Reflexionar en torno a la identidad nacional es así una estrategia para abarcar otros debates, pues toda discusión de “lo mexicano” es paralelamente una discusión sobre las formas de hacer historia, los tipos de ciudadanía, la memoria, los discursos legitimadores y los roles de género.

De esta manera, incorporar la variable del género ofrece interesantes e innovadoras líneas de investigación para el tema de la identidad nacional en México, pues esto permitiría observar cómo se re/producen roles de género dentro del imaginario nacional y cómo se privilegian determinados códigos morales y valores sociales. Todos los nacionalismos tienen una idea específica de género, fenómeno que suele dejarse de lado en las investigaciones en torno a la mexicanidad.

Adentrarse en los planteamientos teóricos de dos autoras me parece un buen inicio para incorporar la variable de género a los estudios de la identidad nacional. El primero de ellos es el trabajo de la historiadora Joan Wallach Scott, quien en un artículo clásico titulado “Gender: A Useful Category of Historical Analysis” en *The American Historical Review* (1986) planteó que la cuestión de género sería una herramienta primordial de análisis histórico puesto que el género es: 1) un elemento constitutivo del mundo social y 2) una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder.

Este planteamiento de la categoría de género en relación con el análisis social general permite observar los cambios sociales, económicos, culturales y políticos al estudiar los distintos significados masculinos y femeninos establecidos en distintas épocas y sociedades. Es decir, la definición de género, del mismo modo que otra construcción social como la identidad nacional, es útil para rastrear las transformaciones de la sociedad estableciendo un vínculo entre lo individual y los procesos estructurales. Asimismo, indagar en las representaciones y discursos de género ilumina algunos mecanismos del ejercicio del poder latentes en toda sociedad que se ponen en marcha al definir el género.

La segunda contribución que vale la pena revisar para enriquecer los estudios sobre la identidad nacional, es la obra de Jackie Hogan, quien en el libro *Gender, Race*

and National Identity. Nations of Flesh and Blood (2008) provee ángulos empíricos que contribuyen a una robusta teorización de las dinámicas de la identidad nacional en las sociedades contemporáneas.

Hogan hace una observación muy útil que se les escapa, incluso, a los expertos en el tema de identidad nacional: aunque las élites son las que usualmente confeccionan las nociones de lo nacional, en la mayoría de las sociedades la población tiene un contacto muy superficial con los discursos y las narrativas oficiales de la identidad nacional plasmada en museos o monumentos. La autora hace este señalamiento para que los análisis direccionen su atención a la cultura popular, ya que en ella se expresan formas más mundanas de la identidad nacional mediante pinturas, deportes, publicidad, películas, etc. Estos aspectos concretos y cotidianos ayudan a advertir con nitidez cómo se articulan las nociones de lo nacional con los individuos, es decir, se puede apreciar ese proceso en el que se crean sentidos de pertenencia por medio de discursos o narrativas, algo que no siempre sucede al acercarse a los discursos oficiales sobre la identidad nacional.

Tanto Scott como Hogan dan herramientas para corroborar que los discursos de nacionalidad no son inmutables y que gracias a ellos se legitiman arquetipos de género, raza y clase, así como se naturalizan y privilegian características, actividades y afiliaciones. El género, nos dejan claro las autoras, es una forma más de iluminar la legitimación de inequidades sociales mediante el imaginario social. La interseccionalidad puede ser útil para deconstruir nociones reduccionistas de la identidad nacional y sus representaciones, así como para cuestionar los efectos que tiene la existencia de proyectos nacionales y construcciones identitarias en las que se incluye y excluyen a grupos sociales específicos.

Conclusiones

Hasta este punto se ha argumentado que la marginalización política, económica y social por una cuestión de género está presente en las representaciones y discursos de lo nacional. Como toda exclusión simbólica, la marginación por género refuerza desigualdades de larga data y crea barreras materiales y simbólicas que no permiten que exista una participación equitativa en la vida nacional. Por ello, resulta crucial poner en duda el imaginario social para exponer y cuestionar los mecanismos mediante los cuales se relega y discrimina a distintos grupos de la sociedad.

Pensar en identidad nacional también es pensar en el género y en los poderes latentes dentro del espacio social. Las nociones de género y de lo nacional, al ser construcciones identitarias, muchas veces sostienen disparidades sociales y sirven para justificar el uso de violencia contra aquellos que se excluyen o invisibilizan. Por eso es clave enfatizar los límites de la representación social “de lo mexicano” en términos de género. Y esto solo es posible si se dismantelan y reelaboran las representaciones,

discursos y narrativas de lo nacional. Para este fin, sugiero analizar la producción académica sobre identidad nacional a partir de la categoría de género propuesta por Scott (1986), dado que permite hacer una intersección con los roles de género, clase social, raza y etnia. Esta herramienta teórica, la perspectiva de interseccionalidad, ampliará y enriquecerá las investigaciones en torno a la identidad nacional y el nacionalismo.

Teórica y socialmente es primordial observar qué tanto nuestras narrativas nacionales marginalizan a las mujeres y, por ende, reflejan y sostienen inequidades. Estas notas sobre la intersección y la identidad nacional son un llamado a repensar y criticar, de una manera más amplia, nuestro imaginario social puesto que este, como lo define Charles Taylor (2004), es la forma en que las personas imaginan su existencia social, cómo se adaptan a los otros, y cómo las cosas suceden entre ellos y los demás.

Bibliografía

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginarias. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Balibar, E. (1990). "The Nation Form. History and Ideology", *Review*, XIII (3), 329-361.
- Barrington, L. W. (1997). Nation and Nationalism: The Misuse of Key Concepts in Political Science. *Political Science and Politics*, 30 (4), 712-716.
- Bartra, R. (1987). *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*. México: Grijalbo.
- Basave Benítez, A. (2002). *Mexicanidad y esquizofrenia. Los dos rostros del mexijano*. México: Océano.
- Canal Gobierno de México (24 de marzo de 2020) #ConferenciaPresidente Martes 24 de marzo de 2020 [Archivo de video] YouTube.
https://youtu.be/FUWP_APJT6E
- Canal Gobierno de México (26 de marzo de 2020) Conferencia de Prensa #COVID19 26 de marzo de 2020 [Archivo de video] YouTube.
<https://youtu.be/y14rPPej254>
- Cansino, C. (2000). *El excepcionalismo mexicano. Entre el estoicismo y la esperanza*. México: Centro de Estudios de Política Comparada, A.C.
- Castañeda, J. G. (2012). *Mañana o pasado. El misterio de los mexicanos*. México: Aguilar.
- Chávez, E. A. (1901). "Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter mexicano", *Revista Positiva*, 3 (1).
- Da Jandra, L. (2012). *La mexicanidad: fiesta y rito*. México: Almadía.
- Del Río, F. (2020). *Las filósofas tienen la palabra*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). *Psicología del mexicano*. México: Trillas.
- Flores, J. (2015). *Sentimientos y resentimientos de la nación. Encuesta Nacional de Identidad y Valores*. México: UNAM.
- Gutiérrez Chong, N. (2019). Mujeres y el origen común de la nación en México, *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13 (26), 40-61.
- Hogan, J. (2009). *Gender, Race and National Identity. Nations of Flesh and Blood*. Inglaterra: Routledge.
- Instituto Nacional de las Mujeres (15 de junio de 2020). *Red de Mujeres Constructoras de Paz*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/red-de-mujeres-constructoras-de-paz-mucpaz>

- Mayer, T. (2000). *Gender Ironies of Nationalism. Sexing the nation*. Estados Unidos: Routledge.
- McClintock, A. (1993). Family Feuds. Gender, Nationalism and the Family. *Feminist Review*, 44, 61-80.
- Monsiváis, C. (1975). Notas en torno a la moral social en México, *Trimestre Político*, 1 (2), 59-77.
- Scott, J. W. (1986). "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". *The American Historical Review*, 91 (5), 1053-1075.
- Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. México: FCE.
- Ramírez, S. (1983). *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. México: Grijalbo.
- Ramos, S. (1977). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Espasa-Calpe.
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Inglaterra: Duke University Press.
- Vázquez, P. (2019). *Aquellos que dejamos de ser. Nación y ficción en México*. México: Siglo XXI.
- Yépez, H. (2010). *La increíble hazaña de ser mexicano. Una obra de superación nacional para reír y pensar*. México: Planeta.
- Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and Nation*. Inglaterra: Sage Publications.
- Yuval-Davis, N. y Anthias, F. (1989). *Woman-Nation-State*. Inglaterra: Mcmillan.
- Yuval-Davis, N. y Anthias, F. (2005). *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour, Class and the Anti-Racist Struggle*. Inglaterra: Routledge.

Recibido el 6 de julio de 2020

Aceptado el 3 de septiembre de 2020

LA EDUCACIÓN POLÍTICA. UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA EL SIGLO XXI

Reflexiones en tiempos de pandemia

POLITICAL EDUCATION. A PEDAGOGICAL ALTERNATIVE FOR THE 21ST CENTURY

Reflections in times of pandemic

Jessica Flores Leyva*

* Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM y profesora de la Escuela Nacional Preparatoria. Correo electrónico: jessica.flores.leyva@gmail.com.

En el presente ensayo se reflexiona acerca de la relevancia de la educación política como alternativa pedagógica en tiempos de pandemia: cuando el COVID-19 ha trastocado las vidas de millones de habitantes del planeta Tierra. Esta pandemia ha evidenciado la vulnerabilidad de los seres humanos ante las emergencias sanitarias, pero también ha revelado lo mejor y lo peor de cada persona. Por esta razón, hoy más que nunca es pertinente revisar qué estamos haciendo en materia de educación y cómo estamos formando a nuestros educandos. En relación con estas preguntas, la educación política se erige como una propuesta sumamente pertinente, cuyo propósito principal es fomentar en las aulas el desarrollo del pensamiento crítico, la formación ciudadana, la participación efectiva y la búsqueda del bien común, con el fin de lograr un mundo más justo, igualitario y mejor preparado para manejar contingencias, como la que ahora nos toca enfrentar.

Palabras clave: educación política, formación ciudadana, políticas educativas, pandemia.

This article aims to reflect on the relevance of political education, as a pedagogical alternative in times of pandemic: COVID-19, which disrupted the lives of millions of people on planet Earth. This pandemic has highlighted the vulnerability of humans to health emergencies, but it has also brought out the best and worst of each person. For this reason, today more than ever it is relevant to review what we are doing in terms of education and how we are training our educators. In relation to these questions, political education stands as a highly relevant proposal, whose main purpose is to promote in the classroom the development of critical thinking, citizen formation, effective participation and the search for the common good, in order to achieve a more just, equal and better prepared world in the management of contingencies, such as the one we now face.

Keywords: politics education, citizen training, education policies, pandemic.

La educación debe ser una discusión política, porque ahí se forja el futuro de la sociedad. En ella, se ordenan las oportunidades presentes y futuras de las generaciones. Ahí también se distribuye el poder en la sociedad y se asignan los roles en la estructura social. Por eso, una educación pública robusta significa mayor igualdad y mayor democracia. Por el contrario, una educación pública moribunda expresa el debilitamiento de un derecho y su transformación en un servicio que se transa en el mercado.

Cristian Cabalin

Consideraciones iniciales

Transcurren tiempos difíciles. Quien esto escribe se encuentra francamente impactada por lo que ha presenciado en los últimos días. Una nueva pandemia se ha extendido, prácticamente, por todo el mundo: el COVID-19, que consiste en una variante de infección respiratoria en la que, en algunos casos, al enfermo se le cierran las vías aéreas y, literalmente, el virus le destruye los pulmones, lo que causa asfixia y la muerte. Esta pandemia, que se originó en China, también es conocida coloquialmente con el nombre de coronavirus debido a la forma tan peculiar en que adquirió la cepa. Al respecto, cabe destacar la rapidez con la que se dieron los contagios y el gran alcance del virus que, hasta el momento, ha afectado, de manera considerable, a la mayoría de los países.

La expansión del virus, el cual resultó altamente contagioso, ocasionó que los gobiernos conminaran a la población a resguardarse en sus hogares en una cuarentena que, muy pronto, se volvió obligatoria. Si bien al principio de la pandemia había un clima generalizado de desconfianza e incredulidad por parte de las personas con respecto al COVID 19, este paulatinamente se fue disipando al presentarse los dramáticos casos de Italia, España, Ecuador, Estados Unidos, Brasil y México.

En esta situación hay algo sobrecogedor: la fragilidad de la especie humana frente a las pandemias; fragilidad que se suma a otros factores como la falta de preparación de los sistemas de salud ante la imprevisibilidad de los hechos, la escasa capacidad de reacción por parte de los gobiernos, la poca empatía del personal encargado de atender a los enfermos y, por último, la limitada conciencia de la ciudadanía ante este tipo de situaciones.

En estos factores quiero centrar las siguientes reflexiones. Me interesa discutir qué ha ocurrido con el tipo de educación que hemos recibido hasta ahora y analizar sus efectos, al menos hasta la coyuntura histórica que hoy nos ha puesto en riesgo. La educación es uno de los principales elementos que han influido en el tipo de sociedad que somos y que seremos, educación que se ha organizado históricamente de manera vertical, donde los planes y programas de estudio se definen desde arriba para, luego, implementarse en las escuelas.

A su vez, dichos planes y programas de estudio están conformados por un conjunto de conocimientos generales, los cuales son estáticos e inflexibles, además de caracterizarse por exaltar el individualismo y la competencia como valores supremos del mercado, en correspondencia con el actual modelo económico que nos rige. Estos conocimientos han sido transmitidos de generación en generación a los educandos, sin reparar en su sentido o utilidad verdadera. Por esta razón, los educadores asistimos al desastre que actualmente vivimos e, incluso, muchos hemos formado parte de él. Pero ¿qué podemos hacer al respecto?, ¿cómo revertir esta situación?, ¿de qué manera enfrentar los retos que se nos presentan?

Para resolver estas cuestiones, tenemos que partir de un hecho clave: cuando la pandemia termine no volveremos a ser los mismos. Por eso, es necesario buscar alternativas que nos ayuden a transformar lo que se ha hecho de manera equivocada. Es urgente comenzar a crear prácticas educativas diferentes, significativas, innovadoras y complementarias. Como educadores es nuestro deber comprometernos con la profesión, tratar de recomponer la situación y reparar en los fallos que hemos tenido hasta el momento.

Para lograrlo, la alternativa que aquí se propone es la educación política. Con frecuencia ocurre que, al mencionar la propuesta, esta causa cierta incomodidad y desconfianza entre quienes participan en el debate. Estas reacciones responden a algunas cuestiones que detallaremos más adelante. Mientras tanto, se dirá que la educación política se propone como una alternativa encaminada a la transformación de los sistemas educativos contemporáneos desde dos vertientes principales: la construcción de ciudadanía y el mantenimiento de la democracia.

Dicho esto, es momento de entrar en materia y explicar la relevancia actual de la educación política y por qué ahora, más que antes, es una alternativa pedagógica de gran relevancia.

Lo político como condición natural del hombre

Como se ha mencionado al inicio de este artículo, en la actualidad buena parte de los educadores se muestran renuentes a incorporar la educación política en el currículo escolar. Se considera que esta renuencia obedece a una confusión epistemológica en relación con el significado original de lo político, por tanto, mediante este ensayo se busca esclarecer un poco tal confusión.

En primer término, es imperativo recuperar este significado original con el propósito de fundamentar la propuesta y apuntalar mejor su comprensión. Así pues, lo político se remonta a la antigua Grecia, donde Aristóteles comenzó a observar y a preguntarse acerca de la vida en sociedad. La obra de este filósofo nos remite al conocimiento de la naturaleza del hombre, el cual fue definido como un ser eminentemente social, esto a diferencia de las concepciones contemporáneas que lo

determinan como un ser propiamente individual, preocupado por su propia subsistencia y dispuesto a competir con sus semejantes; es decir, un ser humano más cercano a la concepción nihilista.

Según la concepción aristotélica, el primer ámbito de socialización del hombre es la familia, en la que paulatinamente se educa para facilitar su transición del estado animal (*la feritas*) al estado humano (*la humanitas*) y, así, convertirse en el famoso animal político (*zoon politikon*). De esta manera, los hombres comenzaron a asociarse libremente con el propósito de lograr el bien común (Aristóteles, 2018).

Se retomaron estas ideas porque representan la esencia de la educación política. El sentido original de lo político difiere de las nociones actuales donde la política se circunscribe al ámbito del Estado y las formas de gobierno. Incluso, en cierta etapa histórica, se procuró disociar a la educación de la política, las cuales se consideraron de forma separada y excluyente.

Hasta este punto es posible entender que, aunque lo político tiene que ver, en efecto, con el Estado y las formas de gobierno, cuando adjetiva a la educación se remite al significado original del ser social, que vive en comunidad y que, inevitablemente, forma parte de un Estado. También para Aristóteles, la educación era un aspecto fundamental en la constitución del Estado y, sobre todo, en la formación de los ciudadanos de la polis. Al respecto, en la antigua Grecia se consideraba que la desatención educativa era un golpe mortal al Estado porque la educación constituía el ejercicio de la virtud y se estimaba como bien público sujeto a vigilancia.

En la misma línea argumentativa, siglos más tarde, Karl Marx consideró a la educación como un elemento básico para el desenvolvimiento intelectual, el desempeño de las funciones y el trato social de los individuos (Marx, 2002). De acuerdo con el contexto político y económico de su época, este filósofo alemán afirmó que la educación tenía una misión emancipadora mediante la cual se impulsaría el libre desarrollo de las facultades físicas y espirituales del hombre, además de colaborar en la formación de la conciencia crítica. Para Marx, los hombres son responsables de forjar su propia historia, así como de cambiar las condiciones y formas en que fueron educados, por lo que la educación se encuentra estrechamente ligada a la historia de la humanidad, tiene un carácter dinámico y es una práctica revolucionaria.

Dicho lo anterior, el significado original de lo político tiene poco que ver con lo que hoy en día se entiende por política, y es un hecho que la separación entre esta y la educación ha hecho mucho daño a los sistemas educativos porque procuró inmunizar a los educandos de todo lo que tuviera que ver con la realidad concreta. Sin embargo, varios pedagogos preocupados por esta separación comenzaron a trabajar desde otras perspectivas y a recuperar las prácticas educativas originarias.

A mediados del siglo XX, una nueva corriente pedagógica latinoamericana planteó que el conocimiento debía tener verdadera utilidad, que lo político era inseparable de lo educativo y que, en consecuencia, la construcción de conocimiento debía expresarse

de forma constante como unidad de acción y reflexión sobre la realidad (Freire, 1984). Para esta corriente alternativa esta unidad es muy importante, puesto que implica una comprensión profunda de la realidad concreta por parte de los educandos.

Desde esta perspectiva surgió el concepto de *alfabetización política* como antecedente directo de la educación política, cuyo precursor fue el pedagogo brasileño Paulo Freire. El concepto fue construido desde su experiencia como alfabetizador en las comunidades más pobres del noreste brasileño, donde Freire estuvo inmerso y en las que pudo observar de cerca las duras condiciones de vida y las necesidades apremiantes de la población, con la que trabajó usando su método.

Derivados de la vinculación del alfabetizador con el medio, los puntos más importantes del método freiriano fueron la concientización y politización de los sujetos sociales, así como la redefinición de la educación como una práctica emancipadora. Cabe destacar que, en la década de los sesenta, Freire contribuyó a la alfabetización de 300 trabajadores rurales en tan solo mes y medio (Martínez-Salanova, 2002), tiempo en el que las prácticas educativas se llevaron a cabo tomando como base los referentes culturales de las comunidades, los cuales se incorporaron a las estrategias didácticas para asegurar el éxito en la tarea.

En resumen, el método freiriano extrajo sus referentes de la realidad social para elevarlos al nivel abstracto de la reflexión, y después volver sobre la misma realidad con el propósito de transformarla. Para Freire, no era posible hablar de una cultura del pueblo sin hablar de una política del pueblo. Así, pues, la alfabetización política es algo absolutamente necesario si se quiere transformar el estado de cosas, y a su vez, este concepto tiene como contraparte al analfabeto político, figura utilizada por Freire para explicar a los ciudadanos que no tienen conocimiento de lo que pasa a su alrededor.

El analfabeto político es similar al analfabeto genérico, pero con una distinción: mientras que el analfabeto genérico se caracteriza por no saber leer ni escribir, el analfabeto político es aquel que, independientemente de que sabe leer y escribir, tiene una percepción ingenua o equivocada de la realidad y a esta la ve como un hecho que fue o es y no que está siendo. Debido a este sesgo, el analfabeto político tiende a huir de la realidad como forma de negación y prefiere perderse en visiones abstractas, huida temporal por cierto, por lo que inevitablemente el hombre vuelve a situarse en su contexto, aunque lo hace de manera acrítica (Freire, 1984).

Por si esto fuera poco, el analfabeto político percibe el futuro no como repetición del presente, sino como algo preestablecido o predeterminado, lo que pone de manifiesto las intenciones domesticadoras de futuro que ha tenido la educación oficial, la cual se niega a ver a los seres humanos como seres de la praxis, negación que al mismo tiempo los incapacita para transformar la historia.

En consecuencia, un analfabeto político es aquel que, experimentando un sentimiento de impotencia frente a la irracionalidad de una realidad alienante y todopoderosa, procura refugiarse en la falsa seguridad del objetivismo. Incluso, Freire

ha señalado que el punto de comparación entre el analfabeto político y el analfabeto genérico es que ambos se conducen de manera mecánica y no reflexionan críticamente ni lo que viven ni lo que leen (Freire, 1984).

Aquí el problema de fondo es la negación permanente de la realidad por parte de los educandos, negación que constituye un obstáculo severo a la educación como un proceso emancipador y como práctica de la libertad; por lo tanto, cuanto más se alienta la falsa conciencia del pueblo, más reacio se hace este a la comprensión crítica de su propia realidad. De esta manera, la alfabetización política es condición para la superación de las adversidades y constituye el germen de la educación política como alternativa pedagógica.

La educación política como alternativa pedagógica

Por las razones antes señaladas, se considera que la educación política constituye una valiosa alternativa pedagógica debido a su relevancia y pertinencia para estos tiempos de pandemia. Asimismo, el sentido de dicha alternativa hoy se encamina a la reconfiguración de los sistemas educativos y a la apertura del currículo escolar al pensamiento crítico, la solidaridad, la empatía y la búsqueda del bien común, como temas centrales que es primordial tratar en las escuelas en todos los niveles.

De acuerdo con Milton Luna, la educación política no solo incumbe a los jóvenes, sino a todos los integrantes de un país, hombres y mujeres, desde los niños hasta los adultos mayores. Todos. Mientras más politizada es una sociedad, mientras la mayoría sabe y ejerce sus derechos, sus libertades y responsabilidades, su calidad de ciudadanía crece, con lo cual sus capacidades de interacción con el Estado son más altas. El resultado es la profundización y ampliación de la democracia y la mayor eficiencia de las políticas públicas y servicios del Estado (Luna, 2017)

Con esta descripción, se reafirma que el componente político es indisociable de lo educativo, por lo que no debería representar en modo alguno una forma de adoctrinamiento o subordinación ideológica de los educandos, argumento que por cierto se utiliza comúnmente para denostar este tipo de educación. La verdadera esencia de la educación política se encuentra más cercana al sentido aristotélico descrito al principio de este artículo, que al adiestramiento o imposición de un criterio ajeno a los educandos.

Los ciudadanos con formación política saben que el poder reside en ellos, que los recursos del Estado son de todos y que estos tienen que ser bien invertidos. Asimismo, los ciudadanos politizados, con su participación y vigilancia permanente, son los que impiden la corrupción y procuran mejorar los servicios públicos. De esta manera, los ciudadanos ejercen su responsabilidad en la realización de las políticas públicas y no dejan solo al Estado, sino que caminan a un lado de él. Pero también y lo más valioso es

que ejercen un contrapeso, crean partidos políticos y movimientos sociales (Luna, 2017).

Incluso, más allá de la organización colectiva, la educación política es una alternativa pedagógica que cuenta con varias vertientes, entre las que destacan el aprendizaje del pensamiento laico, el respeto al pensamiento y creencias del otro, el respeto a la diversidad y el estímulo para el ejercicio de las libertades de todos. Hay que ser reiterativos en el hecho de que la educación política no busca aprovecharse del aparato estatal ni del sistema educativo para adoctrinar a nadie, pues es bien sabido que el adoctrinamiento de las masas deriva en la manipulación del poder, la sumisión, el clientelismo y el reforzamiento de regímenes caudillistas y autoritarios (Luna, 2017).

El problema es que este falaz argumento ha permeado en varios sistemas educativos, que siguen empecinados en separar lo político de lo educativo un poco también a su conveniencia, lo que ha impedido la transformación real de los métodos de enseñanza, mediante los cuales se han mantenido y reproducido los mismos esquemas dominantes (Giroux, 1983), en un escenario donde las reglas del mercado dictan lo que se debe hacer.

Al respecto, se sabe que los organismos internacionales encargados de determinar las agendas educativas de los países lo hacen en detrimento del componente pedagógico, estrategia que forma parte de una desdialéctización del pensamiento (Freire, 1984), que significa la imposición de una visión oficial generalizada de la educación, en la que se fomenta la desigualdad, el individualismo, la competencia y la adopción de los valores del mercado.

Aquí es donde la educación política aparece como una contrapropuesta con la que se busca replantear el sentido original de la educación, para abolir de una vez por todas la rigidez institucional de la escuela y recuperar el sentido original del proceso de enseñanza y aprendizaje en su justa dimensión: dialéctico, revolucionario, permanente e incluyente, en el entendido de que la creación de un mundo nuevo exige la participación consciente de las masas populares (Freire, 1984).

Como se puede observar, en este punto la tendencia es convertir a la educación política en una educación popular con el fin de avanzar hacia la transformación y democratización de los espacios educativos. Para lograrlo, la escuela tiene que desarrollar en la sociedad la capacidad de gobernar y controlar el desarrollo y el mercado, porque la ciudadanía debe tener el poder de controlar al Estado y al mercado, hacer frente al capitalismo neoliberal y al socialismo burocrático y autoritario (Gadotti, 2000, p. 252)

Es menester, entonces, impulsar a la educación política desde los niveles básicos hasta los superiores. Lo ideal sería que la propuesta oficialmente fuera incluida en el currículo escolar, sin embargo, debido a la rigidez que aún existe en los sistemas educativos y a las escasas posibilidades de que esto ocurra a corto y mediano plazo, lo que podemos hacer es incorporarla como parte de nuestras prácticas cotidianas,

aunque eso sí: cuidando el mantenimiento de la escuela pública y vigilando que el Estado sea capaz de garantizar el acceso universal a ella.

Una vez que las condiciones de trabajo han quedado establecidas, entonces toca a los educadores ocuparse del resto. Cabe resaltar que en la educación política los educadores son actores fundamentales, ya que trabajar bajo este enfoque de enseñanza implica una apertura del docente hacia otra visión del mundo y una misión liberadora.

La educación política conlleva una toma de conciencia, los educadores deben estar dispuestos, en primer lugar, a educarse y, en segundo lugar, a comprometerse verdaderamente con generar una transformación en los otros. La formación de educadores políticos se fundamenta en la idea de los académicos activistas como encargados de interrumpir la dominación y desarrollar un trabajo crítico, teórico, político y práctico, con base en la pasión por la justicia social, la equidad económica, los derechos humanos, los entornos sostenibles, una educación digna de su nombre o, en pocas palabras, los educadores políticos siempre buscarán un mundo mejor (Apple, 2015).

Por ello, en relación con la práctica educativa en las instituciones escolares, y concretamente en el aula, la alternativa pretende potenciar la transformación de los educandos a partir del diálogo, la apertura del educador y su ruptura con el modelo convencional de educación. Para hacer esto posible, es importante trabajar también en la modificación de los contenidos educativos y presentarlos como metáforas, ejemplos e imágenes, con la finalidad de involucrar a los educandos en el proceso y fomentar el desarrollo de una conciencia crítica.

Así pues, en la educación política no es posible deshistorizar el tiempo (Frei Betto, 2005), tal como se ha pretendido hacer con esas hipótesis del fin de la historia, la posmodernidad y la escuela nueva, a partir del advenimiento de la denominada Sociedad del Conocimiento y, últimamente, la Sociedad de la Información. Debido a que la educación política propone recuperar la memoria histórica de los pueblos, memoria que a conveniencia de algunos es preferible olvidar, se considera como una alternativa peligrosa para algunos regímenes que prefieren mantener el mismo estado de cosas.

Por estas razones es que en la escuela todo parece girar en torno a los contenidos educativos y lo demás es secundario. De acuerdo con Frei Betto, en la escuela no se habla de sexo ni de política y, por ello, se han hecho muchas tonterías. El problema de la escuela es que es esclava de una cronología curricular, por lo cual se encuentra cada vez más desfasada de la vida cotidiana de los estudiantes (Frei Betto, 2005).

Como resultado de esta inercia, es obvio que existe una resistencia magisterial a la educación política, sobre todo de los docentes que por años han trabajado bajo el mismo sistema educativo vertical, anquilosado e inflexible. Un sistema en el que, a propósito, fueron excluidas las cuestiones extraescolares del currículo.

Y aunque esta exclusión ha dañado enormemente a la educación, el daño se puede revertir. La transformación de los sistemas educativos es posible, siempre y cuando el

objetivo pedagógico predominante sea transmitir cierta percepción de la complejidad de estas cuestiones, cierta comprensión de las posiciones distintas a las que probablemente los estudiantes encuentren en su casa o entre sus amigos y cierta idea de la forma que podría adoptar un debate razonable y respetuoso sobre estas cuestiones (Rodríguez, 2018).

La principal estrategia pedagógica tiene que ver con inscribir estas controversias en las diferentes interpretaciones de aquellos principios, que cabría esperar que los estudiantes acepten, por ejemplo, los principios de la dignidad humana, que hoy deben constituir una base común para todos y que se están poniendo a prueba, especialmente, en estos tiempos de pandemia.

Tiempos de pandemia

En relación con el contexto en el que se enmarca este ensayo, se dirá que en el año 2020, la pandemia de COVID-19 llegó a cambiar los esquemas anteriormente establecidos y a transformar las vidas de la mayor parte de los habitantes del planeta Tierra. La pandemia, además de ser una dura prueba para los sistemas de salud del mundo, también ha exacerbado lo mejor y lo peor del ser humano. Así pues, en la recta final de este ensayo, se desarrollan algunas consideraciones orientadas bajo los siguientes ejes: la relación de la educación política con el Estado y el tipo de gobierno, el actual clima de división y polarización en la sociedad, así como su expresión en redes sociales, la actitud de los ciudadanos frente a la pandemia y las perspectivas a futuro, concretamente en la región de América Latina y México.

Para empezar, es importante reconocer la desventaja histórica en la que se ha ubicado América Latina en relación con otras regiones del mundo. Expoliada a partir de su descubrimiento por las potencias europeas, saqueada y relegada a satélite del viejo continente, esta región vivió una larga noche, en la cual no tuvo mayor relevancia en el escenario internacional.

Condenada a ser un territorio exportador de materias primas, se le relegó y se le explotó por varios siglos. Las venas abiertas de este continente, como dijera el gran Eduardo Galeano, sangraron profusamente al menos hasta que Europa pudo estabilizarse y colocar a varios de sus países en el selecto grupo de las potencias mundiales.

Aunque las grandes crisis y calamidades surgieron en Europa, esto no hubiera tenido mayor repercusión en esta región de no ser porque algunos siglos más tarde, la globalización irrumpiría con fuerza y conectaría a todos los países del mundo. Así pues, antes exportadora de materias primas y mano de obra barata, América Latina de pronto se convirtió en importadora de crisis, guerras y calamidades, en campo de experimentación de nuevos regímenes de gobierno y nuevos modelos económicos y, desafortunadamente ahora, es terreno fértil para las pandemias.

Es un hecho que las enfermedades tomaron totalmente desprevenidos a los habitantes de la región, cuyos sistemas de salud son muy básicos debido a los altos índices de pobreza y desigualdad que se manifiestan día con día. Como resultado de estas deficiencias, los latinoamericanos somos más vulnerables a las pandemias y tenemos pocas posibilidades de sobrevivir a ellas, así como de contar con atención hospitalaria, vacunas, medicamentos y equipo especializado.

A estas carencias en los sistemas de salud se suman otras tantas, por ejemplo, las que enfrenta el sistema educativo. Con una mayoría de países eminentemente rurales, al menos hasta la primera mitad del siglo XX, América Latina ha dependido de modelos pedagógicos utilizados en otros países. Asimismo, el origen de la escuela tuvo que ver con estructuras históricas importadas de otros lugares, cuyos contextos diferían mucho de nuestras realidades.

Al menos en México, país con una fuerte presencia indígena, desde el principio el sistema educativo se propuso castellanizar al pueblo y alfabetizarlo en aras del discurso de la modernización y el progreso nacional. Desde entonces, se puso en marcha una política educativa conservadora, nacionalista y tradicional fundada sobre normas establecidas con el propósito de mantener el orden social.

El principal logro de dicha política fue apuntalar el surgimiento del Estado autoritario y afianzarlo por varias décadas debido a este modelo educativo hegemónico, reproductor y desdialectizado, en el cual se exaltó el nacionalismo, se fomentó el individualismo, se enaltecó el culto a la propiedad privada y el respeto absoluto a la figura del presidente y el partido oficial.

Dicho lo anterior, la pregunta obligada parece referirse a la relación que existe entre la educación y la reacción de la población a los desastres y las pandemias. Pues bien, esta relación se encuentra en el fondo de las situaciones a las que asistimos hoy, y que francamente, no habíamos visto antes y nos causan gran impacto.

En este momento, la sociedad mexicana se encuentra inmersa en una gran polarización y resentimiento de unos contra otros en relación con las ideologías y preferencias políticas. Esto se evidencia en el hecho de que una buena parte de la población ha abierto los ojos a la realidad que enfrenta y sabe que la forma de vida impuesta por el capitalismo en que hoy vivimos se está deteriorando poco a poco (De Sousa, 2020).

Sin embargo, otra parte de la población piensa que la pandemia es un castigo divino y que la responsabilidad de que existan tantas personas fallecidas es cuestión de los gobiernos de izquierda. Esto es una muestra de analfabetismo político porque debe saberse que el capitalismo neoliberal fue el que incapacitó al Estado para responder a este tipo de emergencias (De Sousa, 2020).

Con base en estas posturas, quien esto escribe se encuentra sumamente asombrada por el nivel de odio y confrontación que existe en estos momentos y que se puede ver en todas partes: en la calle, en los hogares y, particularmente, en las redes

sociales, verdaderas arenas de combate en la sociedad de la información y, más aún, a partir del confinamiento. Lo que ocurre en estos espacios es la manifestación virtual de que, por años, el sistema educativo nacional ha destruido los lazos comunitarios del hombre, negando con ello su naturaleza original como ser social. En este sentido, el neoliberalismo ha hecho un buen trabajo.

Citaré un ejemplo que me hizo reflexionar. Twitter, red social caracterizada por el predominio de contenidos políticos, así como por el manejo de tendencias mediante las cuales un tema comentado por miles de usuarios se convierte en *trending topic*, arroja diariamente muchas muestras del nivel educativo que tienen algunos sectores sociales de la población.

Navegar en Twitter durante la pandemia es un ejercicio interesante. Quiero enfocarme en un tuit que encontré a propósito del COVID-19, el cual llamó mi atención por el tono en que fue escrito. A grandes rasgos, la publicación se centraba en el número de enfermos de coronavirus y la escasez de ventiladores para atenderlos; el asunto es que una usuaria de la red social, aparentemente de la tercera edad, escribió que en caso de enfermarse y necesitar un ventilador, su voluntad era rechazar el aparato en favor de alguien más joven debido a que consideraba haber vivido suficiente, por lo que el centro de su argumento fue que los jóvenes son el futuro del país.

En respuesta apareció otro tuit de una joven, la cual hizo una de las peores demostraciones de egoísmo que yo haya leído. La joven contestó a la anciana que le importaba muy poco si se moría o no, lo que le importaba era que sus padres tuvieran asegurado el acceso a dichos ventiladores, en caso de enfermarse de gravedad. Curiosamente, si los cálculos no me fallan, los padres de dicha joven tendrían aproximadamente la misma edad de la primera mujer que ofreció el ventilador.

Y así como este, hay otros muchos ejemplos del tipo de sociedad en que nos hemos convertido. Una sociedad poco educada en el componente político, una sociedad poco empática, una sociedad donde el individualismo, el egoísmo, el hedonismo y el odio de clase han infiltrado poderosamente nuestra mente. Evidentemente esta reconfiguración ideológica resulta más notoria en estos momentos, cuando el tipo de educación recibida se pone de manifiesto en asuntos como el cuidado de la salud, la velocidad de contagios del virus, el aumento del número de enfermos y sus oportunidades de acceso a los hospitales.

En los últimos días, tanto en Twitter como en Facebook, es posible atestiguar verdaderos zafarranchos digitales en torno al COVID-19, sobre todo a partir del decreto gubernamental en el que se estableció el derecho universal al servicio de salud y a la atención médica, en hospitales públicos y privados. “¿Pero cómo es posible?”, “claro, como a ellos no les cuesta”, “a mí nadie me ha regalado nada”, “yo siempre he pagado mi seguro de gastos médicos”, “no me pueden negar la atención para dársela a otro, porque es mi derecho”, “es que yo... yo... yo”, es lo que puede leerse en las redes: una férrea oposición del sector más beneficiado de la población para que se brinde atención

privada al sector más desfavorecido. Así pues, en estos tiempos de pandemia atestiguamos la rabia y los exabruptos de los analfabetos políticos.

Por estas razones, hoy más que nunca, la educación política es pertinente en contraste con la educación tradicional. Retomando a Boaventura de Sousa Santos, la idea conservadora de que no hay alternativa a la forma de vida impuesta por el hipercapitalismo en que vivimos, se desmorona; por ello, las alternativas entran cada vez más y con más frecuencia en la vida cotidiana por medio de los desastres ambientales, las pandemias y las crisis financieras (De Sousa, 2020).

Es necesario hacer un arduo trabajo de transformación de las prácticas en el aula, con el propósito de desestructurar los modelos convencionales y recuperar el sentido original de la educación, a partir del impulso de la educación política en todos los niveles y, sobre todo, mantener este trabajo en los países que han logrado una mayor apertura democrática.

No hay que olvidar que existe una relación estrecha entre educación y democracia debido a que las sociedades democráticas se encuentran más interesadas en organizar una educación deliberada y sistemática. La explicación es que un gobierno que llega al poder mediante el sufragio universal no tiene éxito si los que eligen y obedecen a sus gobernantes no cuentan con un nivel educativo adecuado. Esto hace mucho sentido con la concepción contemporánea de educación, la cual le apuesta a la formación de ciudadanía y a la participación política de las masas (Dewey, 1998).

Asimismo, en los regímenes democráticos la búsqueda del bien común, la generación de oportunidades, la mejora en las condiciones de vida de la población y la generación de una conciencia social, son valores que se busca fomentar y alentar para posibilitar una verdadera transformación social. Es decir, en términos generales la educación política conduce a una profunda toma de conciencia de la participación política como derecho y como deber.

También esta alternativa que representa la educación política despierta entre los educandos la capacidad de aprender a deliberar públicamente sobre los temas de interés ciudadano y a exigir respeto a los derechos de las personas en todos los ambientes donde se desenvuelve: hogar, vida en pareja, escuela, trabajo, partidos, gremios y espacios de convivencia ciudadana en general. De tal manera que la educación política asume una noción de la política que se fundamenta en la idea de la ciudadanía activa; esto es, en el reconocimiento del valor e importancia del compromiso cívico y de la deliberación colectiva sobre asuntos que afectan a la comunidad política (Rodríguez, 2018).

En resumen, la construcción de ciudadanía y el fomento de la participación social son dos de los principales objetivos de la educación política en pleno siglo XXI, aunque debido a la confusión epistemológica señalada al principio de este artículo, hoy la política no tenga la mejor reputación debido a que se le asocia con corrupción, clientelismo, populismo y demagogia, cuyos ejemplos sobran en América Latina,

produciendo con ello un distanciamiento a partir del escepticismo, que inhibe a nuevos actores a incorporarse a la discusión de lo público. (Da Silva, 2019)

Por último, en estos tiempos difíciles de pandemia en la que muchos de nosotros nos hemos visto movidos a la reflexión y al replanteamiento de diversas cuestiones, la educación política se perfila como alternativa pedagógica viable para su aplicación en el aula, una vez que pase el confinamiento y, sin ningún riesgo para las comunidades educativas, el retorno a las escuelas sea decretado.

Consideraciones finales

La educación política es una alternativa que pretende contribuir a la concientización de los educandos y a la formación ciudadana, así como a una reconfiguración ideológica de la sociedad, donde cada individuo sea consciente del papel histórico que le toca desempeñar. Desde esta perspectiva, es un hecho que la educación política se propone como una alternativa pedagógica necesaria desde el nivel básico hasta el nivel superior, la cual requiere un trabajo sostenido, con el propósito de no dejar perder a las generaciones en el tránsito escolar (Rodríguez, 2018 y Da Silva, 2019).

Para lograrlo es importante delimitar algunas líneas de acción. Primero, se debe evitar la confusión entre cultura y escuela, porque puede suceder que una persona culta no haya pasado muchos años de su vida en la escuela. Esta distinción es relevante, puesto que la educación política tiene mayor relación con el nivel de cultura de un país, que con el grado de escolarización de este. Para la educación política, la escuela es un mecanismo de recuperación de la cultura y un espacio donde se fomenta el pensamiento crítico de los educandos, a partir de modelos de referencia distintos a los que se manejan de forma tradicional.

Segundo, no hay que olvidar que cada proyecto educativo se construye con base en un fin determinado, por ejemplo, la preservación de las estructuras de dominación, la adopción de estándares de mercado y la exaltación de la individualidad y la competitividad, esta última a menudo vinculada con el concepto de calidad, tal como ha sucedido en el neoliberalismo (Gadotti, 2007). Contrario a esto, la educación política tiene que servir a los educandos en materia de formación ciudadana y participación social activa dirigida hacia el bien común, cualidades que han sido inhibidas en la política educativa tradicional. Por esta razón, la educación política va de la mano con la flexibilización curricular, si se pretende en verdad la transformación del sistema educativo.

Tercero, en esta transformación la figura del educador es imprescindible. Sin embargo, no es cualquier educador. El educador político deberá ser un activista del pensamiento y poseer un alto sentido de responsabilidad, compromiso y humildad, así como estar dispuesto a educarse, desaprender lo aprendido y disciplinarse en el

trabajo. La importancia de una estrategia político-pedagógica unificada por parte del profesor es vital (Frei Betto, 2017).

Dicha estrategia deberá reconocer y retomar el vínculo entre la escuela y la vida mediante un acercamiento de los educandos al medio en que se desenvuelven, el reconocimiento de su contexto y el fomento de un interés genuino por lo que ocurre a su alrededor, esto para que la educación política y la escuela cobren sentido. Como señaló Frei Betto, las personas pasan más de 20 años en la escuela de donde egresan con un certificado, sin embargo, cuando se enfrentan a su realidad no saben cocinar, ni coser, ni planchar, ni cuidar la casa, ni arreglar un aparato electrodoméstico, ni mecánica, no conocen sobre automóviles o carpintería. Además, en la escuela no se trabajan temas fundamentales para el ser humano y nunca se debaten aspectos tales como pérdida, ruptura, afectos, sexualidad, muerte, dolor o espiritualidad (Frei Betto, 2005).

Por estas razones, la educación política es una alternativa necesaria y pertinente debido a que si la inercia del sistema educativo mexicano se mantiene, el deterioro educativo podría acentuarse y esto significaría un retroceso, una menor empatía y mayor confrontación social; y en términos generales, si seguimos como estamos, comenzaremos a experimentar una regresión democrática, tal como se ha observado en varios países de América Latina, como resultado del abandono de la educación política por parte de los movimientos sociales y las organizaciones progresistas, una vez que llegaron al poder.

Tenemos que aprender de los errores. Todavía hay mucho camino por andar y mucho trabajo que hacer. Es imperativo consolidar la propuesta y mantenerla con vida retomando las bases, la organización popular y el impulso constante, como requisitos básicos para avanzar en la necesaria transformación del sistema educativo. Es obligatorio pensar en el futuro y con mayor razón ahora que la especie humana se ha puesto en riesgo por causa de la pandemia.

Bibliografía

- | | |
|---|---|
| <p>Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre un ser académico/activista. <i>Entramados: Educación y sociedad</i>, 29-39.</p> <p>Aristóteles. (2018). <i>La política</i>. Recuperado de Filosofía en español: http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03017.htm</p> <p>Cabalín, C. (2011). <i>La educación es política</i>. Recuperado el 26 de abril de 2019, de El Mostrador: https://www.elmostrador.cl/noticias/o</p> | <p>pinion/2011/06/20/la-educacion-es-politica/</p> <p>Da Silva, T. (2019). <i>Pensando en voz alta</i>. Recuperado el 26 de abril de 2019, de Alfabetización política: https://thonydasilva.com/2019/04/26/alfabetizacion-politica/</p> <p>De Sousa, B. (2020). <i>La cruel pedagogía del virus</i>. México: CLACSO.</p> <p>Dewey, J. (1998). <i>Democracia y Educación</i>. Madrid: Morata.</p> |
|---|---|

- Frei Betto (2005). Los desafíos de la educación popular. *Decisio*, 10, 25-31.
- Frei Betto. (2017). *No hay política progresista, sin un trabajo de educación popular*. Recuperado el 3 de junio de 2017, de La Capital: <https://www.lacapital.com.ar/educacion/frei-betto-no-hay-politica-progresista-un-trabajo-educacion-popular-n1408941.html>
- Freire, P. (1984). El proceso de alfabetización política: una introducción. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (págs. 66-81). México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuales de educación*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gadotti, M. (2007). Paulo Freire y la formación del maestro. En M. Gadotti, *La Escuela y el Maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar* (págs. 37-52). Sao Paulo: Publisher Brasil.
- Giroux, H. (1983). Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico. *Harvard Education Review*, 1-56.
- Luna, M. (29 de abril de 2017). Educación política. Recuperado el 29 de abril de 2017, de El Comercio: <https://www.elcomercio.com/opinion/educacion-politica-jovenes-opinion-ciudadanos.html>
- Martínez-Salanova, E. (2002). Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza. Recuperado el 18 de abril de 2020, de Figuras de la Pedagogía: https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm
- Marx, K. (2002). *El Capital*. Madrid: Siglo XXI.
- Rodríguez, H. (2018). *Acento*. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de La educación política es más que necesaria: <https://acento.com.do/2018/opinion/8543543-la-educacion-politica-mas-necesaria/>

Recibido el 7 de junio del 2020

Aceptado el 29 de septiembre de 2020

An@lítica
Podcast

ESCUCHA ESTE ENSAYO [AQUÍ](#)

EL INFIERNO ES LA MIRADA DE LOS OTROS

Ernesto Sábato a la luz de la crítica

HELL IS OTHER'S GAZE

Ernesto Sábato in the light of criticism

Fernando Rodrigo Beltrán Nieves*

* Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: efebve@gmail.com.

Muy a menudo la crítica escrita acerca de Ernesto Sábato fue un efecto extendido de una lectura particular. Para escribir sobre Sábato, los críticos se cuestionaron lo que el escritor argentino se interrogó a sí mismo o respondieron lo que Sábato ya había ofrecido en sus ensayos. Para romper esta tendencia, este ensayo se detiene en tres críticas políticas. Estas críticas se alejan de la obsecuencia e intentan construir una imagen problemática en función de las convulsiones políticas de la Argentina contemporánea. Se trata de críticas que provienen de posiciones encontradas que polemizan la figura de un escritor consagrado.

Palabras clave: Ernesto Sábato, ensayo, crítica política.

Often times written critique of Ernesto Sabato has been the result of a particular reading, informed by Sabato's own guidelines imposed on the readers. Put another way, writing about Sabato, his oeuvre's scholars questioned the things that the Argentinian writer had himself questioned or answered what Sabato had already offered in his works. Attempting to brake this tendency, this essay probes three political critiques, away from obsequiousness, with the aim of meaningfully capturing Sabato's ethos and dissipate the blur surrounding this renowned writer.

Keywords: Ernesto Sabato, essay, political critique.

Introducción

Este ensayo es una reconstrucción de una serie sucesiva de polémicas. Porque la vida intelectual es también un desplazamiento permanente entre posiciones e interpretaciones, los críticos buscan muy a menudo las confrontaciones, las guerras, el encontronazo entre los puntos de vista. Zonas donde el mundo de la cultura y la vida política se encuentran con mayor nitidez. A partir de un trabajo de archivo, este ensayo reconstruye tres críticas políticas muy ilustrativas de un campo intelectual, como el argentino, fuertemente tensionado por la vida política. Tres polémicas que sostuvo Ernesto Sábato en diferentes momentos de su trayectoria, figura relevante del canon literario de la Argentina del siglo XX.

Sábato no se explica por sus opiniones escritas

Crisis y resurrección de la literatura argentina, publicado en 1954, fue escrito por Jorge Abelardo Ramos. El ensayo buscaba una crítica marxista de la cultura argentina, pero me interesa aquí la polémica intelectual que Ramos decidió incluir como apéndice a la nueva edición de su libro en 1961. Ramos la intituló “Polémica Sábato-Ramos” (1961, pp. 63-78). Junto con Adolfo Prieto en la revista *Centro* (1952, pp. 10-13),¹ para los inicios de 1950, aparecían las primeras críticas importantes a la posición de Sábato no como escritor, sino como intelectual.

La polémica se originó cuando el semanario *Política*, dirigida por Ramos, elaboró un cuestionario literario y pretendía entrevistar a Sábato con el propósito de una próxima entrega. Este fue cancelado cuando el semanario *Che*, antes del previsto por *Política*, difundió un largo reportaje-entrevista a Sábato. En dicha publicación, Sábato, a pesar del extraño cuestionamiento, había respondido que Victoria Ocampo no era su “tipo de mujer”, pues era demasiado imponente. Una mujer, Ocampo, para figurar en emblemas del tipo Libertad, República o República de las Letras. No era su tipo, pero la admiraba y era generosa, aunque Sábato no siempre lo pensó.

Para Ramos, a quien no le interesaba este plano de lectura de la figura de Ocampo, esta representaba la cultura cosmopolita. Además, en el concepto de Ramos, la revista *Sur* era el “riñón” literario de la oligarquía. Y se preguntó Ramos si Sábato ostenta la mala costumbre de decir lo que piensa: ¿por qué censuró que Ocampo era la voz culta del antiperonismo? No solo lo era Ocampo, pero alrededor de ella y su revista se

¹ *Centro* fue una revista de crítica literaria, editada por el Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Literatura de la Universidad de Buenos Aires. Para una perspectiva sociológica sobre el ensayista Adolfo Prieto y una valoración más extendida de *Centro*, véase (Blanco y Jackson, 2015, pp. 175-211).

expresaban las críticas más intestinas que el liberalismo conservador formulaba contra el peronismo y sus dos principales líderes.

¿Por qué Sábato no renunció -cuestionó Ramos- a los vínculos con Ocampo y la revista *Sur* que ella comandaba y dirigía? ¿Temía Sábato ser excluido del prestigio que le brindaba formar parte de los colaboradores de *Sur*? Y Ramos recordó de inmediato la ambivalente postura de Sábato frente a Jauretche, intelectual emblemático del nacionalismo que Perón impulsaba. Mientras Jauretche fundaba Fuerza de la Orientación Radical de la Juventud Argentina, FORJA, y defendía con sus páginas al “régimen depuesto”,² Sábato seguía colaborando en *Sur*. Y en *El otro rostro del peronismo* cuando Sábato escribía que el resentimiento había movido a las masas peronistas, Jauretche afirmaba que lo había hecho la esperanza. En su lucha política contra el liberalismo, Jauretche odiaba a los hombres de libros. Pero Sábato, por su parte, le hacía notar que esa fobia de Jauretche era reaccionaria. De todo el grupo FORJA admiraba Sábato a Jauretche. Y concluía Sábato a propósito de su figura: pero los hombres de libros, paradójicamente, han sido los que terminan siendo furibundos revolucionarios: Lenin, Mao, el propio Jauretche, etcétera.

Ambivalente postura de Sábato frente a la revolución (cubana) y frente a Juan Domingo Perón, le espetó Ramos. Cuando los actos revolucionarios los hacen los cubanos, Sábato se mostró satisfecho. Cuando lo hizo Perón, Sábato se sintió ofendido. ¿Fue el peronismo una revolución? Muchos lo afirman. Otros lo niegan. En la lógica de la crítica de Ramos, cuando la revolución está lejos, es admirable la revolución, pero cuando está cerca, es un espectáculo deleznable y, sobre todo, señalaba Ramos, Sábato estuvo colaborando con la Revolución Libertadora: el golpe militar que derrocó a Perón.

Es verdad que no tardará en evaporarse su puesto de director de la revista *Mundo Argentino* cuando la revista fue intervenida a causa de los reportajes sobre el uso político de la tortura, al que recurrió el régimen que vino tras la caída de Perón. Pero para haber renunciado, escribió Ramos, primero se tuvo que haber aceptado. En pugna con Sábato, el argumento lo reproducirá Abelardo Castillo, un joven fiel admirador quien, años más tarde, se convertirá en otro de sus críticos.

El reclamo de Ramos estribaba en que Sábato no se había decidido sin ambages por el apoyo intelectual a Cuba. No lo hará nunca sin ambages, y rechazará siempre visitar la Cuba de Castro, pero mantendrá correspondencia más adelante con Ernesto *el che* Guevara. Una correspondencia que fue introducida como material fáctico en *Abaddón el exterminador*, su novela más exigente, publicada en 1974. En su réplica, Sábato dijo que no pretendía monopolizar la verdad sobre la realidad argentina, pero poseía el derecho de esclarecer sus posiciones. Ramos, respondió Sábato, era un hombre de acción; se guiaba con mapas, ideas que tienden a la simpleza, y confundía el

² Expresión recurrente para referirse sin decirlo a los gobiernos sucesivos de Juan Domingo Perón [1946-1955].

mapa con la realidad. En seguida Sábato separó cada una de las críticas y se posicionó frente a cada una de ellas.

Fue invitado originalmente por Pedro Henríquez Ureña a colaborar en la revista *Sur*. Decisiva figura la del dominicano en el despegue literario de Sábato. Figura literaria, Henríquez Ureña, que será permanentemente recordado como su guía intelectual. El rechazo de los localismos en la escritura o el dominio de un español de alcance universal, así como la idea de síntesis en diferentes campos culturales, fueron posturas típicas de Henríquez Ureña, que Sábato no dudó en apropiarse. Henríquez Ureña defendía, por ejemplo, puentes o síntesis entre la intuición y las ideas, entre la alta cultura y la cultura popular, entre el arte y la ciencia.

Ni la dueña Ocampo ni el editor en jefe José Bianco de la revista *Sur*, afirmó Sábato, fueron censores. Para los colaboradores, testimonió Sábato, hubo plena libertad en *Sur*. Pero los que estaban afuera del prestigioso círculo vieron siempre a *Sur* como la revista de goce cosmopolita y de sentido antinacional. De tal suerte que colaboraciones del tipo de Sábato, le espetó Ramos, contribuyeron a obnubilar la “orientación reaccionaria” de la revista. Aunque Sábato dejó de ser un colaborador permanente de la revista *Sur*, esta había dado salida a posiciones diversas: desde las más liberales hasta posiciones de ultra izquierda, como Jean Paul Sartre.

No lo dijo Sábato en esta respuesta, pero la revista *Sur* fue un pilar de su formación intelectual. Gracias a las traducciones que la revista llevaba a cabo, leyó Sábato en español a los autores que fueron sus antecedentes más directos o más cercanos: León Chéstov, Nicolás Berdiaeff, Martin Buber, Simone de Beauvoir, J.P. Sartre. El aprecio por José Bianco sí fue real, continuó Sábato. Era un hombre generoso y buen escritor, quien, afirmó Sábato, había actuado políticamente para sacar a hombres radicales, como Ramos, de la cárcel.

Las denuncias hechas desde *Mundo Argentino* desmentían, según Sábato, el supuesto temor de la exclusión del prestigio. Las denuncias le valieron a Sábato las críticas de que él era comunista o peronista. Fue por “error”, escribió, la designación de director, por lo que fue reconvenido también de militar en la “Libertadora”. Enumeró Sábato las diferentes declaraciones, durante el decenio de 1950, en torno a los movimientos de liberación nacional que desmentían su ambivalencia ante la revolución; entre otras, las ya mencionadas denuncias expuestas desde *Mundo Argentino*, la polémica que sostuvo con Borges en las páginas de *Ficción* (Beltrán Nieves, 2013), algunas intervenciones en *Azul y Blanco* (1958, p. 3)³ y, agregó Sábato, “en el último que publiqué en *Sur*” (1960, pp. 38-41).

³ Amplio reportaje-entrevista donde Sábato se pronunció a favor de lo “nacional y lo popular”. En el reportaje Sábato afirmó que el presidente Arturo Frondizi (1958-1962) sabía que lo “nacional” será “popular o no será”. Por lo demás, Sábato apoyó el frondizismo cuando ocupó el cargo de director general de Relaciones Culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culturales (1958-1960).

¿Sábato deseaba -como cuestionó Ramos- la destrucción de la clase obrera? Sábato estuvo en contra de Perón, es cierto, y celebró la caída, quizá excesivamente. No le gustó nunca nada Perón porque recibió a cuanto nazi quizo o pudo exiliarse. Y, sobre todo, Perón fue un líder de un complejo movimiento popular que traicionó al irse al exilio. A diferencia de Castro, agregó Sábato, “que tiene nuestro apoyo y simpatía”.

¿Existió frase escrita en la que Sábato anheló la destrucción de la clase obrera? Quien esto escribe, no la ha hallado. Frente a la idea de que la revolución es admirable de lejos, deleznable de cerca, remitió Sábato a la intervención pública en la Facultad de Derecho en 1959. En efecto, instaurado el decreto 4161 en 1958 que prohibía con pena de cárcel las menciones públicas de Evita y Perón, no hará Sábato sino debatir pública y expresamente las dos figuras frente a un auditorio estudiantil antiperonista. ¿Aquello fue un acto revolucionario?

Uno de los argumentos que pudo haber dicho sobre la “Libertadora” debió de haber sido que sirvió para aprender mucho; y debería servir también para los peronistas (Sábato, 1961). ¿Qué clase de lecciones? ¿Que los enemigos del peronismo, supuestos defensores de la libertad y la democracia, no iban a tratarlos democráticamente sino con los argumentos sofisticados de la picana eléctrica? No tardará en producirse entonces la primera gran crítica.

Sábato, postuló Ramos, no se explica por sus opiniones escritas, sino por la posición que la inteligencia ocupa como clase en una sociedad semicolonial. Hubo, además, señaló Ramos, dos situaciones importantes que una crítica marxista de la cultura no perdería de vista.

La Argentina ha estado tensionada aún por una vieja oligarquía que sigue expresándose en la sociedad y en la cultura: la admiración por lo europeo. ¿Para qué producir a un Lugones, ironizaba Ramos, si se puede importar a un Samain? Fue David Viñas quien se encargará de tender un paralelo entre Lugones y Sábato. La figura de Lugones, escribía Viñas, iluminaba a Sábato. Pero Sábato solo aspiró a una repetición. Y toda segunda versión, escribió Viñas, como lo distorsionó Marx leyendo a Hegel, es una farsa (Viñas, 1970, pp. 6-8). Dos escritores, empero, que hicieron del “hombre letrado” la luz de la civilización. Una suerte, la “minoría pensante”, como el fundamento de la vida de un pueblo. Lugones, según Viñas, fue el modelo para Sábato, pero nunca logró alcanzar lo que Lugones fijó con su literatura.⁴

Por otro lado, la burguesía, sostuvo Ramos, no logró constituirse ni hegemonizarse en la Argentina. No contaba aún con medios para su expresión. Ningún escritor local podría vivir de sus libros. Todos ellos estuvieron obligados a desempeñarse como periodistas, profesores o burócratas. De tal suerte que la oligarquía ha prescindido del escritor local, salvo para las traducciones.

⁴ Final trágico el de Lugones. Un alma bella, Lugones, que se suicidó a la edad de 64 años (Alaniz, 2011).

Cultural y materialmente hablando, concluyó Ramos, esta circunstancia impedía a los intelectuales constituirse en auténticamente nacionales. No pudo Sábato convertirse en un escritor independiente porque en sociedades como la Argentina, sostuvo Ramos, la disyuntiva real del intelectual era apoyar o denostar a la revolución social. O, de otro modo, una disyuntiva entre un intelectual independiente o un crítico de izquierda, a la Sábato, dentro de la intelectualidad oligárquica.

Sábato debe a la Argentina un acto de constricción

Oswaldo Bayer fue el director y el guionista de una de las películas argentinas que más celebró la crítica de su tiempo. Obstaculizado y censurado en el periodo llamado “Revolución Argentina” (1966-1972), el film *La Patagonia rebelde* se estrenó en el breve periodo del tercer gobierno de Perón (1973-1976). Según el crítico de cine José Pablo Feinmann, *La Patagonia rebelde* es el mejor film argentino hecho en toda la historia (2011, pp. 244-256). Pero Bayer no solo fue un cineasta destacado o un periodista con oficio, sino un severo crítico de Sábato. Dedicó parte de uno de sus libros a recordar la polémica que sostuvo con él, en los primeros meses de 1985, en el semanario *Madres de Plaza de Mayo*. El apéndice de uno de sus capítulos lleva por título “Oportunismos y responsabilidades” (1993, pp. 254-269). Fue Bayer quien no dejó de señalar lo que juzgó el oportunismo político de Sábato, y recordó, cada vez que pudo, la (supuesta) mayor ofensa que Sábato consumó en su vida pública: el almuerzo compartido con el militar Videla, el rostro por antonomasia del Terror Absoluto en la Argentina contemporánea.

La polémica comenzó con un artículo de opinión intitulado “La verdad a medias, no”. Bayer transcribió un pasaje dicho por el entonces monseñor Pío Laghi: “para la Argentina, los deseos de Videla y del Papa son los mismos: lograr la paz” (Bayer, 1985, p. 5). Para los militares, la (supuesta) defensa de Dios, la patria y la familia fueron los valores cristianos que justificaron los campos de exterminio. Fines nobles, escribió también Sábato, mediante los más innobles (1978).

Pío Laghi fue nuncio apostólico en Buenos Aires y después fue representante de Juan Pablo II en Estados Unidos. Su nombre apareció en una lista secreta de represores que, supuestamente, filtró la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, Conadep en adelante (Crenzel, 2014, p. 100). Según Bayer, Sábato se apresuró inmediatamente a defender al clérigo en declaraciones públicas. Sábato, escribió de inmediato Bayer, le debió a la Argentina un acto de constricción: su gran talento de reacomodo situacionista, no obnubilaron los elogios de Sábato a Videla cuando almorzó con él el 19 de mayo de 1976. Ni todas las distinciones o presidencias de comisiones, continuó Bayer —porque Sábato había pasado como el portavoz de la justicia y los derechos humanos gracias al arduo trabajo que realizó la Conadep—, podrán borrar aquel encuentro. Es preferible un culpable que reconoce públicamente sus faltas,

sentenció Bayer, y no un soberbio que se adjudica conductas intachables que no existieron.

Nunca negó Bayer la importancia del informe que elaboró la Conadep, dirigida por Sábato, pero creía, como otros, que debió de haber sido una comisión bicameral de investigación, compuesta por representantes electos, la encargada de las pesquisas de las desapariciones y sus consecuencias en todos los órdenes. Pero en la Argentina, afirmó Bayer, los dos vocablos estaban vacíos y cuestionó: ¿qué clase de seriedad hubo en Sábato?

Existió una “correspondencia inversa”, postuló Bayer, entre Sábato y Videla. En las diversas declaraciones que se difundieron tras el almuerzo con el militar, sobre el cual me detendré más adelante, Sábato no negó haber dicho que exigió extrema dureza para con la subversión. Pero Sábato se permitió críticas al régimen, aquí y allá, en las secciones literarias. Videla, por su parte, continuó Bayer, usó siempre el guante blanco en sus declaraciones públicas, pero ordenó infaliblemente la pena del garrote (por lo menos) en los sótanos. La única concesión de Videla para con la cultura, concluyó Bayer, fue que no amordazó ni a Borges ni a Sábato.

Bayer sostuvo que si un lector deseaba conocer el verdadero rostro de un escritor como Sábato, estaba obligado a consultar las publicaciones periódicas, fuentes de primer orden, dijo, para estudiar a los intelectuales en los periodos de las dictaduras.

La Razón difundió una nota el día del almuerzo y una más el día posterior. *La Opinión* publicó dos el día siguiente al suceso. Desiguales y dispersos están recogidos en estos dos diarios, y otros, los testimonios de los cuatro invitados.

A invitación expresa del teniente general Jorge Rafael Videla, el almuerzo comenzó a las 13 horas del día miércoles. Había sido una costumbre presidencial organizar desayunos con especialistas los días miércoles. Se comunicó oficialmente a los medios de prensa y radiodifusión que se trataría de un encuentro entre el presidente y escritores en torno al papel que jugaría la cultura en el nuevo régimen que ya había iniciado. Tuvo lugar en el comedor privado de la Casa de Gobierno. Fueron invitados Jorge Luis Borges, Sábato, el padre y teólogo Leonardo Castellani y Horacio Esteban Ratti, entonces presidente de la Sociedad Argentina de Escritores, SADE. Además de Videla, estuvo presente el general Villarreal, su secretario personal.

El encuentro duraría, por lo menos, dos horas. Se les pasó al despacho del jefe de gobierno donde se les ofreció jugos de frutas, jerez o whisky. Una vez presentes todos los convocados, pasaron al comedor. Castellani se sentó a la derecha de Videla, Sábato a la izquierda. Del otro lado de la mesa tomó asiento Borges y Ratti. La comida comenzó con un budín de verduras, puntas de espárragos, salsa blanca y golf. Después, acompañados de vino y ravioles con una salsita de tomate. Los postres fueron ensaladas de frutas con dulce de leche o crema, según los gustos. Se finalizó con una taza de café.

Al salir de la Casa de Gobierno, había un cerco de periodistas. Al terminar el encuentro, según el testimonio posterior de Castellani a la revista *Crisis*, citado más

adelante, Borges propuso reunirse en su casa a tomar un café. Cuando los tres escritores llegaron a la casa de Borges, una persona les dijo que Borges sufría dolores de estómago y que no podía recibirlos.

Las diferencias de percepción comenzaron inmediatamente estando afuera de la Casa de Gobierno. Sábato declaró a *La Opinión* que “por razones de cortesía dejaba lugar a que primero informara *in extenso* la secretaría de la Presidencia”. Pero lo que publicará dicha secretaría será una breve semblanza en torno a los retos de la SADE que Ratti los hizo extensivos a Videla. Sábato agregó que: “Sólo puedo adelantar que se habló durante dos horas de temas espirituales, culturales e históricos. Hubo un altísimo grado de comprensión y respeto mutuos. En ningún momento la plática descendió a la polémica literaria o ideológica. A pesar de ello tampoco incurrimos en la banalidad. Cada uno de nosotros vertió, sin vacilaciones, su concepción personal de los temas abordados” (Sábato, 1976a, p. 24).

A la salida del encuentro, Borges testimonió: “Fue una conversación agradable. Yo hablé muy poco. Le agradecí al presidente por la salvación de la patria. Él escuchó todo con mucha cortesía y mucha atención” (Borges, 1976, p. 8). Agregó Borges que Sábato había estado “muy elocuente”.

El padre Castellani sostuvo que se había pronunciado por el escritor Haroldo Conti, cuyo paradero se desconocía. Ratti recordó que Videla los había invitado para que los escritores “pusieran hombro en este nuevo rumbo del país”. Ratti, además, se expuso por una serie de problemas que atañían al gremio de escritores. Finalmente, declaró Ratti, había ofrecido entregarle a Videla el premio de la SADE.

Sábato amplió su testimonio a *La Razón* el mismo 19 de mayo porque se habían difundido ya “versiones equivocadas”. El tema tratado en el almuerzo, dijo, fue todo lo que tiene que ver con la cultura en la Argentina. Rehusó Sábato a interpretar lo que dijeron los otros asistentes. Sábato enunció a *La Razón* los tres argumentos centrales sobre los que giró su intervención.

(1). El “bien común y los derechos humanos son inalienables, y valen en todo tiempo y lugar, sin que ninguna emergencia, por aguda que sea, autorice a ignorarlos. Y hay hechos que constituyen, más que un error, un pecado, como el de arrinconar contra el hambre o el de asesinar, con secuestro o sin él, a un ser humano, cualquiera que sea el bando del asesinado” (Sábato, 1976b, p. 10).

(2) “Entre otras cosas me referí al peligro que en una sociedad moderna implica la televisión como factor deformante. Dije que para cubrirse tanto de los peligros de un instrumento al servicio de un gobierno determinado o al servicio de fabricantes de heladeras o cigarrillos... la única solución era un Consejo Nacional de Radiodifusión, formado por grandes e insospechables autoridades en el campo de la filosofía, de las artes, de las letras, de la educación y de la ciencia” (Sábato, 1976b, p. 10).

(3) Intercedió frente a Videla por el escritor Antonio di Benedetto y el arquitecto Jorge Hardoy, ambos presos.

El testimonio de Castellani, recuperado por *La Razón*, amplió lo dicho por Sábato. Castellani afirmó que Sábato dijo, a lo cual asintió Castellani, que el “pueblo, en general, quiere más severidad en la aplicación de las leyes”. Recordó Castellani que propuso Sábato la creación de una especie de “comité de notables” para controlar la marcha de la televisión. “Se habló, agregó el padre, de la pena de muerte y fue cuestión que se discutió durante un rato el de la guerra internacional. Estos dos últimos asuntos los discutieron Sábato, Borges y el general Villarreal, dijo. El presidente y yo, en cambio, dijo Castellani, nos mantuvimos al margen” (Castellani, 1976, p. 10).

Casi dos meses después del almuerzo, la revista *Crisis* entrevistó a Castellani y Ratti. Según el reportaje, Sábato se negó por teléfono a la entrevista y afirmó “yo no hago declaraciones para la revista *Crisis*” (Castellani y Rati, 1976, p. 3).

En este nuevo reportaje Ratti dijo que se expusieron excesivas fantasías intelectuales. Ratti sostuvo haber dejado en manos del presidente una larga lista de reivindicaciones e inquietudes que afectaban a sus representados. En manos de Videla, continuó Ratti, quedó una lista de una docena de intelectuales que se encontraban “a disposición del Poder Ejecutivo”. Aunque Ratti omitió precisar quién intercedió por quién, se le externó a Videla, según Ratti por medio de él, una lista de nombres de los escritores desaparecidos: Haroldo Conti, Alberto Costa y Carlos Pérez, responsable del suplemento cultural de *Clarín*. Y de los presos: Antonio di Benedetto y César Tiempo, cesanteado de la dirección de Teatro Nacional, vinculado con la violencia subversiva. Ratti dijo que añadió el caso de la nieta de Paul Groussac, cuya pensión por invalidez estaba trabada. La nieta de Groussac le telefoneó a Ratti días después para decirle que su trámite había sido gestionado con éxito. Es un ejemplo, dijo Ratti, que demostraba que los papeles entregados a Videla no se fueron al cesto.

Castellani amplió su testimonio. Los que más hablaron, dijo, fueron Sábato y Ratti, que llevaban más proyectos. “Videla y yo, sostuvo, fuimos los más silenciosos. Videla se limitó a escuchar”. Rechazó hablar de los cesanteados porque disminuiría, dijo, el caso dramático de Haroldo Conti, cuya vida se temía. Castellani afirmó que le entregó en un papel el nombre de Conti y Videla lo recogió respetuosamente. Les aseguró Videla, dijo Castellani, que la paz iba a volver muy pronto al país. Añadió Castellani:

Borges y Sábato, en un momento de la reunión, dijeron que el país nunca había sido purificado por ninguna guerra internacional. Ellos, más tarde lo negaron, así como aseguraron decir cosas que, en realidad, no dijeron. Pero hablaron de la purificación de la guerra. Lo interesante es que el presidente Videla, que es un profesional de la guerra, que es un general, los interrumpió para manifestar su desacuerdo (.) Por eso le digo que de ese almuerzo, si es por lo que se habló, no puede haber salmido algo muy positivo o trascendente (.) Sábato habló mucho o peroró, mejor dicho, sobre el nombramiento de un consejo de notables que supervisara los programas de televisión. Borges dijo que él no integraría jamás ese consejo de prohombres. Sábato, entonces, agregó que él tampoco. Yo pensé en ese momento para qué lo proponían entonces. O sea que ellos embarcaban a

la gente pero se quedaban en tierra (Castellani y Ratti, 1976, p. 4).

Las declaraciones de Castellani sobre lo expuesto por Sábato respaldaban la versión de Bayer. Hasta donde pude rastrearlo, Sábato no negó ninguna declaración hecha por Castellani a propósito de lo que él, Sábato, sostuvo ni otra declaración del resto de los invitados. Quien calla otorga, resolvió Bayer. Según la documentación que refiero, Sábato se expresó de Videla mediante tres calificativos: “justo, modesto, que maneja excelente información”. Y elogió el diálogo respetuoso que reinó en el almuerzo. Sábato, empero, no declaró que se aplicara la ley duramente contra la subversión. Quien afirmó que Sábato dijo que el pueblo quiere la aplicación severa de la ley fue Castellani y él, Castellani, estaba de acuerdo. Y, no menor, Castellani difundió que lo que Sábato declaró públicamente en verdad no lo dijo.

El terreno es fangoso.

Fiel a su estilo, Sábato no tardará en polemizar con Bayer. Trazó un recuento del contexto del desayuno. Para hacerlo, Sábato remitió a las notas de prensa del 19 y 20 de mayo, ya aludidas. Sábato sostuvo que se pensaba al inicio de la dictadura que Videla era el sector moderado de la Junta Militar. Y fue al encuentro con Videla porque fue apremiado por diferentes personalidades para pedir por los casos de di Benedetto y Jorge Hardoy. Bayer no aceptó esta supuesta incertidumbre sobre el inicio de Videla porque el mismo 19 de mayo diversos diarios informaron del asesinato de cinco jóvenes y la desaparición de una muchacha (Bayer, 1985, p. 5).

En el diario de escritor de Abelardo Castillo, cercano a y disidente de Sábato a la vez, Castillo validó la versión de los apremios que alcanzaron a Sábato (Castillo, 2014, pp. 473-474). En su trazo de contexto, Sábato afirmó que se buscaba en el encuentro una pluralidad de posiciones: Borges del ala liberal; Castellani, un nacionalista de derecha; Ratti, presidente de la SADE, y Sábato, según él, de la izquierda democrática.

No concuerda del todo este recuento posterior de Sábato, realizado en 1985, frente a las declaraciones de Sábato de 1976. Casi 10 años después, lo que recuperó Sábato de su intervención fueron las peticiones de Hardoy y di Benedetto. Y agregó Sábato en su respuesta a Bayer que en la dictadura él arriesgó la vida y la de sus familiares con declaraciones públicas sobre derechos humanos. Sábato se refería a “Nuestro tiempo del desprecio”, del invierno de 1976. Y “Censura, libertad y disenso”, en *La Nación*, el 31 de diciembre de 1978. Lo más paradójico de todo es que el propio Videla hablaba en público o en televisión sobre la defensa de los derechos humanos.

Para los exiliados argentinos, afirmó Bayer en respuesta a Sábato, la actitud de Sábato en la dictadura causó mucho daño, porque todo lo ocurrido durante la dictadura debió ser analizado por legisladores, representantes votados, y no por personalidades elegidas a dedo, conocida también como “Comisión Sábato”. En su respuesta, Bayer recaló que Sábato no hizo ninguna aclaración posterior a todas las declaraciones que

se dieron alrededor del almuerzo. Atacó Bayer, además, la supuesta posición moderada de Videla.

Las publicaciones en *La Nación* que refirió Sábato, se cuestionó Bayer, ¿eran zona de riesgo para Sábato? Bayer lo negó. Escribir sobre derechos humanos era una hipocresía de todos porque los militares hablaban de los derechos humanos en las páginas de *La Nación*. En sus viajes a España y Francia, inquirió Bayer, ¿por qué Sábato no gritó los crímenes? Porque Sábato, para Bayer, fue el intelectual legítimo de la clase media. En Sábato se encontraban o se mostraban todas las contradicciones de esta clase: “sus fantasmas, sus miedos, sus exitismos, sus necesidades de verse premiada, su falta de constricción, su incapacidad de remordimientos” (Bayer, 1993, p. 263).

Pese a todo, la crítica política de Bayer no fue original. En uno de tantos reportaje-entrevista, lo ironizó Sábato: “Me reprochan a menudo mis contradicciones, mis vacilaciones. Dicen que soy un típico ejemplar de un escritor pequeñoburgués, con todas las vacilaciones de ese grupo social. Es probable” (Sábato, 1962, p. 184).

En plena dictadura, continuó Bayer, Sábato tuvo libre acceso a radio, televisión y diarios. ¿En dónde residían los peligros de la vida de Sábato por el hecho de publicar en *La Nación*? Sin embargo, habría que preguntarle a Bayer qué clase de riesgos eran válidos para Bayer: ¿que Sábato hubiese sido un nombre más en alguna lista de los desaparecidos?

Sábato, según Bayer, fue el autor de un artículo en la revista alemana *Geo-Magazin*, pedido a ocasión del inicio del mundial de 1978.⁵ Una revista para el ciudadano alemán promedio, que se hallaba en consultorios y peluqueros. En su ensayo, resumió Bayer, Sábato habló del argentino como aquel que tiene “el color de la piel de los europeos, que viste como el inglés, que come como el italiano” (Bayer, 1993, p. 265). Simplezas y estereotipos para turistas, concluyó Bayer. Con ese artículo, según Bayer, Sábato destruyó la imagen de la Argentina que estaban construyendo exiliados en Europa, Bayer incluido. Además de lo anterior, escribió Bayer, Sábato justificó en el artículo la llegada de la dictadura y señaló los límites clásicos de la democracia: ante los delirios de aquel caos social (1974-1975), no eran suficientes los viejos métodos liberales heredados. Y luego lo de Malvinas que Sábato, según Bayer, apoyó el envío de jovencitos a la guerra. Después de la respuesta de Bayer, Sábato guardó silencio.

¿Un hombre moralmente entero?

Un problema serio detectado en la vista entre 1978 y 1979 le canceló a Sábato todo intento serio de una novela posterior a *Abaddón el exterminador. Apologías y rechazos*, compilación de cinco artículos dispersos, salió a la luz en 1979. Habían quedado atrás los trabajos de la Conadep (1983-1984), una actuación política que le proporcionó

⁵ Quien esto escribe no ha hallado la publicación original.

notorio reconocimiento social y gran visibilidad. Aunque no volvió a escribir ficción, aparecieron dos libros adicionales: una autobiografía intelectual, *Antes del fin* (1998) y una variación de su reiterada crítica a los usos perversos de la técnica: *La resistencia* (2000). En los años de 1990, Sábato había desaparecido como autor de ficciones, pero aparecía frecuentemente en televisión. Anteriormente, durante los años difíciles de 1970, escritores pares de Sábato opinaron que Sábato era uno de los escritores argentinos vivos más importantes. Pero sus méritos para los medios masivos de cultura, fundamentalmente la prensa gráfica, y después la televisión, no residió en su profesión de escritor de ficciones, sino en el “modelo ético que representaba”, aunado a la de pensador múltiple. Esta variación de escritor lo llevó a ocupar la posición de intelectual.

En los años de 1990, por lo demás, muy pocos conocían su última pasión artística. Óleos que retrataron a Kafka o a Dostoyevski. Pintó Sábato también su autorretrato. Costumbres de pintores. Fue el crítico español de arte, Miguel Rubio, quien sostuvo que si el romanticismo explicaba a Sábato en tanto escritor, lo hacía mucho más como pintor (Rubio, 1986, pp. 7-15).

Pero, ¿cuáles fueron los motivos de Sábato para aparecer en televisión?, ¿qué lo llevaba a Sábato a tomar asiento bajo los reflectores de luz y exponerse frente a un auditorio realmente masivo, pero invisible?, ¿qué clase de fuerzas contribuyeron a ese fenómeno mediático?

María Pía López y Guillermo Korn, en adelante críticos, atenderán esta clase de preguntas en su libro colectivo sobre Sábato, la tercera crítica que interesa aquí. Pero los críticos no trataron de ensayar sobre Sábato; polemizaron con él. Sus mayores esfuerzos los invirtieron en dismantelar la imagen de un supuesto Sábato ético que sentenciaba a pedido y en pantalla. De modo general los críticos no perdieron de vista una guía formulada en 1950. “Para entender a Sábato —propuso el marxista Jorge Abelardo Ramos— es necesario salir fuera de sus prescripciones y órdenes de lectura” (Pía y Korn, 1997, p. 137).

Para Sábato, según los críticos, hubo un antes y un después de la Conadep. No obtuvo la presidencia de aquella Comisión con base en sus credenciales de escritor de ficciones. La trayectoria de un ensayista polémico, arriesgado, político, muy a menudo en contradicción consigo mismo, actuaba siempre bajo las guías de una aspiración: la reflexión de un “pensador en equilibrio”. Los críticos rastrearon ese punto de arranque en el transcurso de los años de 1960, cuando Sábato se exponía muy a menudo en torno a valores ahistóricos o universales. Para los críticos, Sábato lo tomó directamente de algunos planteamientos de Berdiaeff, que había publicado la revista *Sur*.⁶

⁶ Publicado en *Sur*, un artículo de Berdiaeff llevaba por título “La misión de los intelectuales”. De modo general, la tesis sostenida por el teólogo ruso era que los verdaderos intelectuales son los representantes del espíritu: de la libertad, del sentido, del valor, de la calidad, pero no del estado, ni de los grupos sociales, ni de los intereses sociales. Por otra parte, el hombre de tipo profético no escucha la voz que viene de fuera (la voz de la sociedad, del pueblo), sino se dirige a los destinos del pueblo, de la sociedad, de la humanidad. Todo aquel

Después de la Conadep, afirmaron los críticos, Sábato ya no publicó algo importante. Serán frecuentes entrevistas sobre su pasado, la coyuntura, alguna idea previamente dicha. Fue “Hora Clave”, dirigida por el analista de derecha Mario Grondona, el programa de televisión que se encargó de recordar la importancia de Sábato como intelectual. Las publicaciones periódicas *La Maga*, *Clarín* y *Noticias*, además, fueron otros medios masivos que difundieron la legitimidad de Sábato. Así, a Sábato se le rendían homenajes. Sábato, según los críticos, colaboró en aceptar el juego del “sabio argentino”. Políticos en funciones, o aspirantes a serlo, iban al “oráculo Sábato” en Santos Lugares, su residencia. Iban a verlo no solo para que opinara, sino para que transmitiera parte de su “poder simbólico”. El encumbrado Sábato, sostuvieron los críticos, servía para capitalizar simbólicamente a los políticos que iban a visitarlo.

“Un hombre moralmente entero”: una clasificación ciertamente previa para referir el éxito de Sábato como figura social. Había sido usada como etiqueta del periodismo para referirse a la distinción francesa que recibió en la embajada europea en Buenos Aires en febrero de 1979. Había elaborado Félix Grande, en España, además, una variante años más tarde: “no hay duda de que el pueblo argentino ama y protege a Sábato” (Grande, 1983, pp. 721-759). Pero en los años noventa se dio el matiz. Entre otras, la revista *Noticias*, en 1996, lo llamó a Sábato “la consciencia ética de todos los argentinos” (Pía y Korn, 1997, p. 37). Así como ocurrió en los años de 1960 con la revista *Gente*, sobre la que me detendré más adelante, el periodismo masivo introdujo categorías de percepción en torno a un escritor que deseaba la visibilidad y el reconocimiento. Dos voluntades que hacían de la cultura de masas un acto de fe. Una posición que se la crearon y que detentó Sábato.

No fue la primera transformación que sufrió Sábato, pero sí la última y viral. Más que un cambio de piel se trataría de una conversión: una denuncia y una renuncia simultáneas, abandono e impugnación de las pertenencias pretéritas. Antes de la última viral, de escritor de ficciones a un “hombre moralmente entero”, hubo cinco conversiones anteriores.

(1) Heterodoxia respecto de su clase. Un miembro de una familia italiana inmigrante en Rojas y la adscripción a partidos no tradicionales. Un hijo de un burgués, Ernesto Sábato, que de joven leyó a Marx y a Engels y se afilió al partido comunista.

(2) Sábato, como pocos, no tardará en renegar del comunismo en los años de 1930.

(3). El posterior abandono de las ciencias físico-matemáticas por la literatura

programa de los valores ahistóricos, según los críticos, lo leyó Sábato de Berdiaeff. Posteriormente, afirmaron los críticos, Sábato vehiculizó sus fuerzas de artista como alguien que custodió los valores ahistóricos (Pía y Korn, 1997, p. 126).

como actividad vital. Renuncia que Sábato postuló como un trayecto de “la razón a la sinrazón”.

(4) Tras el derrocamiento de Perón, Sábato dudó de sus convicciones antiperonistas. La revista *Contorno*, Ezequiel Martínez Estrada, Mario Amadeo y Sábato serán los emergentes de un quiebre al interior del bloque cultural antiperonista. En *El otro rostro del peronismo*, Sábato expuso una lectura política del peronismo con base en las emociones. La centralidad de las pasiones, que son femeninas según Sábato, las masas se dejaron seducir por el líder Perón. Un manipulador por excelencia, Perón, de las bajas pasiones como la del resentimiento y los odios de clase. Concibió al pueblo como un sujeto de intuiciones. Un sujeto, el pueblo, cuya principal intuición era su sola reproducción social. El pueblo es el sujeto que se deja seducir fácilmente por líderes carismáticos. En aquel ensayo de 1956, Sábato alzaba su convicción que los hombres letrados eran necesarios en el forjamiento de un destino colectivo. Con ello, afirmaron los críticos, negaba Sábato la idea de que no hay “dirigencia autónoma ni autogestión posible en los sectores populares” (Pía y Korn, 1997, p. 40).⁷

(5) Los “hombres letrados”, rostro máximo de civilización, imponen las guías a un pueblo. Sarmiento alcanzó la presidencia de la nación y Lugones terminó como asesor del golpe de estado de Félix Uriburu. Aunque Sarmiento o Lugones fueron para Sábato, según los críticos, los modelos de imitación, hombres letrados que de algún modo triunfaron políticamente, Sábato se conformó como un “intelectual escuchado”. Buscado afanosamente, Sábato logró un propósito menor. Por medio del ensayo, tres novelas, los reconocimientos y las polémicas políticas de coyuntura, Sábato se convirtió en un hombre significativo. Un intelectual escuchado. Un asesor. Un presidente de comisiones. Un ser notable.

Por lo menos desde los años de 1960, en efecto, Sábato buscaba una posición casi imposible, pero muy a menudo teorizada y validada por filósofos, sociólogos, liberales: la mirada objetiva, neutra, universal. En la revista *Panorama*, en 1968, por ejemplo, fue cuestionado por sus pares Viñas, Walsh, Piglia, Altamirano, entre otros, de no ir a Cuba y, en cambio, de aceptar viajar a Estados Unidos. Esta “tercera posición”, ni marxista ni liberal, era una mirada que “se cristaliza en los momentos en que algunos países reclaman su presencia o su solidaria defensa y Sábato se mostró renuente” (Pía y Korn, 1997, p. 64).

Mucho antes del punto de quiebre que le coronó la Conadep, sostuvieron los críticos, fueron las revistas *El escarabajo de oro* y *Gente* las publicaciones periódicas que promocionaron a Sábato como modelo intelectual. En otras palabras, estas dos revistas tendieron los puentes de Sábato con dos públicos diferentes. Dirigida por Abelardo

⁷ Alianza intelectual-obrera que parecía posible en los inicios del frondizismo.

Castillo, *El escarabajo de oro* lo proyectó con un público joven y segmentado, compuesto de ojos exigentes y experimentales. Lectores interesados en las poéticas narrativas, los problemas formales y la política. Ojos que podían ponderar el valor de la literatura. En las páginas de esta revista Sábado se permitió gestos a favor de las revoluciones y contra el capitalismo imperial estadounidense. Fue una revista, *El escarabajo de oro*, que sobrevivió con dificultades. Una revista hecha de autores para autores. Una revista artesanal.

Por otro lado, *Gente y actualidad* contactó a Sábado con un público realmente masivo. La editorial Atlántida comenzó a editar la revista *Gente* en 1965. Este duradero y exitoso semanario incluyó en sus páginas la farándula, el homenaje fotográfico a bellas mujeres, la información política y el barniz cultural. Algunas veces contrató a escritores para que llevaran a cabo producciones periodísticas. Aprovechó viajes al exterior de algunos de ellos para editar sus impresiones, los entrevistó, o engalanó sus páginas con poemas, cuentos, relatos inéditos. Uno de los escritores más requeridos fue Borges; proveedor prestigioso de breves inéditos. El otro hombre de letras al que reclamaron, una y otra vez, fue a Sábado. Pero Sábado era más bien convocado como pensador que como escritor de ficciones (Pía y Korn, 1997, p. 89). Borges le había disputado el lugar emblemático a Lugones y Sábado lo intentó con Borges. Pasaba Sábado como el “rival de Borges”. No al revés. Borges, sostuvieron los críticos, nunca fue el “rival de Sábado”.

Para *Gente*, según la nota editorial del 10 de noviembre de 1966, fue “natural, calculado y obligatorio” contactar a Sábado, “figura cumbre del pensamiento argentino” (Pía y Korn, 1997, p. 91). *Gente* seleccionó a Sábado porque era el escritor más vendido en el extranjero, o de más proyección, y sus libros se traducían a 14 idiomas. Por eso decía *Gente* que fue natural, calculado y obligatorio. El mercado editorial había dictado previamente sentencia para el encumbramiento de Sábado. *Gente* editaba más de 200 000 ejemplares semanalmente. El consumo de una revista de espectáculos, moda y vanidad. “Banal, sensacionalista y de profundo quietismo”, afirmaron los críticos; ultraconservadora, para el gusto de Osvaldo Bayer. A la par del golpe militar de Onganía (1966), Sábado comenzará sus intervenciones en dicha revista. Era necesario Sábado en las páginas de *Gente* porque Sábado se prestaba al comentario político de actualidad. Con razón o sin ella, Sábado discutió frecuentemente en las páginas de *Gente* la argentinidad de los argentinos. Además, *Gente* “se ocupó de acompañar a cada nuevo gobierno, y cada vez aplaudía con esperanzado entusiasmo los inicios, para alejarse rauda y críticamente cuando el reemplazo parecía cercano” (Pía y Korn, 1997, p. 95). Los críticos se interrogaron por qué el crítico Sábado no abjuró sus participaciones en *Gente*. Por el contrario, en *Gente* Sábado enunciaba generalidades en nombre de un “humanismo aún más general” (Pía y Korn, 1997, p. 63).

Pero Sábado, sostuvieron los críticos, fue afectado por las altas y las caídas de sus pasiones políticas. Pasiones que fueron dictadas por la precipitación de los acontecimientos. Los críticos seleccionaron opiniones polémicas en función de los

eventos de coyuntura. Para los críticos, estos cambios de opinión respondían también a la habilidad de Sábato de acomodarse frente a los cambios políticos.

Si el golpe de la Libertadora lo emocionó hasta las lágrimas, no negó el saludo a la llegada de Arturo Frondizi. “Cuando Frondizi subió, me pareció que había una cosa muy positiva en la que todos estábamos de acuerdo, que era precisamente el problema del desarrollo” (Sábato, 1966a). Colaboró Sábato en una tarea muy específica en el gobierno de Frondizi: la promoción de la Argentina en el exterior. A falta de presupuesto, empero, con dos renunciaciones de por medio durante un año, no logró nada como funcionario. Además del tema del desarrollo, dijo Sábato, le interesó el diálogo entre comunistas y católicos (Sábato, 1966b, pp. 30-34).

En noviembre de 1966, la intervención de Sábato tuvo un tono optimista, moralizante y de exaltación a la patria. De exaltación de productos bien argentinos: el crecimiento de la matrícula universitaria, el éxito de científicos en el extranjero, la gran cantidad de ejemplares de ciertas novelas como *Sobre héroes y tumbas*. Una novela de 100 000 ejemplares vendidos para ese año. La llegada del militar Onganía le mereció un elogio oportuno: “Estamos hartos de mistificaciones, hartos de politiquerías, de comité, de combinaciones astutas para ganar tal o cual elección (.) ¿Qué, queremos seguir siendo una especie de burocracia cansada y decadente, en nombre de no sé que palabras que no son más que palabras?” (Sábato, 1966c, pp. 30-31).

En mayo de 1969, con el Cordobazo como escenario de fondo, la revista *Gente* excluyó la política nacional de la larga entrevista que *Gente* le realizó a Sábato. ¿Desarrolló Sábato un pronunciamiento crítico en *Gente* sobre el Cordobazo? En *Gente* al menos no lo hizo.

El ímpetu de las guerrillas nacientes tras el Cordobazo despertó su vocación bélica: “Yo no soy pacifista, yo creo en las guerras” (Sábato, 1971).

El entusiasmo de las multitudes lo arrastró al Frejuli, un frente de partidos, una antesala, para que Perón regresara a la Argentina y tomara por tercera ocasión el poder. “Lo que ha planteado el Frejuli en su campaña, es adecuado y necesario” (Sábato, 1973).

La amenaza subversiva lo empujó hacia Videla: “Tendría que engañarme mucho y desconocer totalmente a los seres humanos —escribió Sábato— para negar que advertí un gran interés en el presidente de la República” (Sábato, 1976c).

Además del polémico elogio a Videla, los críticos subrayaron la “supuesta ingenuidad” de Sábato al concebir a Videla como el sector más moderado, engañado por el entorno. Los críticos recordaron, además, las declaraciones de Sábato sobre el beneplácito que produjo la llegada de los militares en su artículo que publicó *Geo-Magazin*, ya aludida.⁸ Con base en las declaraciones que recogió *La Opinión* tras el

⁸ “La inmensa mayoría de los argentinos —escribió Sábato— rogaba casi por favor que las fuerzas armadas tomaran el poder. Todos nosotros deseábamos que se terminara ese vergonzoso gobierno de mafiosos (.) Desgraciadamente ocurrió que el desorden general, el crimen y el desastre económico eran tan grandes que

almuerzo, los críticos seleccionaron tres puntos de la permanente aspiración de neutralidad. Un deseo, el de Sábato, que los críticos ponderaron de un “intelectual equidistante”: (1). Se pronunció en contra del capitalismo yanqui y del socialismo soviético; (2). Formuló el embrión de la teoría de los dos demonios: militares y guerrilleros como dos fuerzas igualmente destructivas, sobre la que regresaré más adelante, y (3). Sábato fue a pedir orden, opinión distorsionada, ya aludida. Neutralidad que en momentos de agudización de los conflictos, escribieron los críticos, se descubrió entre ineficaz y cómplice de los más fuertes (Pía y Korn, 1997, pp. 70-71).

Los críticos afirmaron, además, que existió una carta de Sábato enviada a Daniel Moyano, escritor argentino, exiliado en Madrid, en la que lo invitó a regresar a la Argentina. En plena dictadura militar, le escribió Sábato que le ofrecía “trabajo y seguridad personal” (Pía y Korn, 1997, p. 72). ¿Cómo podía Sábato ofrecer algo semejante?

En el periodo más álgido del Terror Absoluto, 1976-1979, entre el almuerzo y la entrevista con la comisión independiente de la Organización de Estados Americanos (OEA) sobre las denuncias internacionales de desaparecidos, Sábato se erigió como intelectual imparcial frente a la Junta militar. En el documento entregado a la OEA, Sábato dató el inicio de la violencia con el secuestro y asesinato del militar Pedro Eugenio Aramburu en 1970. Uno de los dos demonios, la guerrilla, desató el caos y la violencia. El otro, los militares, se limitó a responder, pero se les fue la mano. No se atrevió Sábato, afirmaron los críticos, a formular que operaba en la Argentina una violencia sistemática militar. Por el contrario, Sábato habló a menudo de las bandas de represión anárquica (Sábato, 1979).

Su nacionalismo estalló con las gestas de futbol. Le entregó una medalla de oro a Menotti en la conmemoración del primer aniversario del mundial de 1978 y, formularon los críticos: ¿todos los argentinos que miraron el mundial desconocieron la existencia de los campos de exterminio? ¿Con los testimonios y declaraciones de liberados no se construyeron canales subterráneos de información?

Claudio Uriarte escribe que Sábato se erigió como la expresión más rotunda, de allí su éxito, de los sectores medios argentinos que toleraron, callaron o quisieron ignorar la masacre mientras eran recompensados con la pacificación de las calles, las alegrías del deporte o los efectos turísticos y adquisitivos del plan económico de Martínez de Hoz. Pero puede ser injusto evaluar el comportamiento de la sociedad civil bajo gobiernos que hacen del terror su método. Porque la población era sujeta por una pinza triple: la desinformación, el miedo y la complicidad (Pía y Korn, 1997, p. 78).

Y la siguiente declaración de Sábato sobre la guerra de las Malvinas:

los nuevos mandatarios no alcanzaban ya a superarlos con los medios de un estado de derecho” (Pía y Korn, 1997, p. 70).

Mucha gente ha muerto detrás de dos metros cuadrados de tela. Pero es un error creer que dos metros cuadrados de tela son nada más que eso. Transformados en banderas, son un símbolo de una ideología, de una nación, de una causa sagrada. De manera que estoy convencido que en este caso sí valió la pena. Hubiera sido un acto indigno de la Argentina, que es una pequeña potencia frente a las amenazas, a la soberbia, al desprecio de Inglaterra, agachar la cabeza una vez más. Eso no lo hemos hecho, y si los chicos de 19 y 20 años están muriendo ahí, están muriendo por ese motivo (Sábato, 1982).

Había quedado atrás su participación en los trabajos de la Conadep, cuyo prólogo había sido criticado con dureza. Un prólogo que expuso la llamada “teoría de los dos demonios”. Dos fuerzas enemigas desencadenaron el terror, sostuvo el prologuista del *Nunca Más*, y en su confrontación frontal arrastraron el país hacia el abismo. Frente a esa desalmada lucha de dos fuerzas contrarias, Sábato supuso que había sucedido una guerra infernal entre dos demonios que, en un enfrentamiento desviado, provocaron la muerte de miles de inocentes. Una de las críticas al *Nunca Más*, en efecto, fue que se alimentó del lenguaje metafórico de Sábato: la “tecnología del infierno”, las “fuerzas del mal”, el “descenso a los infiernos”.⁹ Toda esa jerga, resaltaron los críticos, que nutrió a la teoría de los dos demonios (Pía y Korn, 1997, pp. 80-81).

Bajo la óptica de esta teoría, el *Nunca Más* perdió de vista, o no quiso ver, que el grueso de los desaparecidos no pertenecía a ninguna organización política ni militante. Los que lo fueron, morían en combate o se suicidaban antes de que fueran secuestrados por el horror. Dado que fueron fundamentalmente víctimas o inocentes, el *Nunca Más* dejó en suspenso los crímenes o los excesos cometidos a los guerrilleros. Pero ¿era posible la defensa de la vida de los guerrilleros? Según Santiago González, recordaron los críticos, Sábato al frente de la Conadep “pudo juzgar al pasado, a los hombres y mujeres que vivieron ese pasado, desde la ética del Ciudadano Universal” (Pía y Korn, 1997, p. 61). Esa posición de Sábato no fue oportunismo. Para los críticos fue una “consecuencia de sus posiciones habituales y justa coronación de su posición pública como hombre del equilibrio” (Pía y Korn, 1997, p. 62).

Ahora bien, para concluir este ensayo, retomo la crítica a las apariciones de Sábato en televisión durante los años de 1990. Sábato repetía frases, ideas y conceptos formulados tiempo atrás. Un personaje televisivo, afirmaron los críticos, que se construyó a partir del “plagio y la reiteración”. Aunque rondaba los 80 años, Sábato quedó preso de sus mismos eslóganes y ya no pudo ir más allá. Los reproducía cada vez que se le solicitaba que actuara de intelectual. Era un libreto cuyo autor ya no podía reformar (Pía y Korn, 1997, pp. 117-118).

Sábato participó de vez en vez en “Hora Clave”, un programa televisivo de los jueves por la noche que convocaba a personalidades, hablaban sobre lo que se les proponía o se les cuestionaba, y Mariano Grondona, el conductor, discutía en el centro

⁹ Para un análisis más detallado de la escritura de Sábato en el *Nunca Más* véase (Beltrán Nieves, 2019).

de la escena. Al final, Grondona ofrecía un resumen, una sesuda conclusión, simple, erudita. Cuando Sábato asistió una vez a “Hora Clave”, el auditorio estaba compuesto de jóvenes estudiantes, u n auditorio que estuvo dispuesto a reconocerlo como Maestro y unos estudiantes que buscaban convertirse en discípulos.

¿Qué clase de institución —se cuestionaron los críticos— es la de un Maestro? El Maestro, según los críticos, requiere el reconocimiento admirativo y la sumisión pedagógica de los otros. El que sabe la palabra justa, el que dirige. En efecto, la elección de Sábato como máximo modelo moral por parte de la Federación de Estudiantes Universitarios de Buenos Aires, hecho público en “Hora Clave”, le colocó a Sábato una aureola más.¹⁰

Por su parte, Grondona fue un comunicador ágil. Su programa se permitía aludir el pensamiento, el pasado, el lenguaje. El de Grondona permeó y visibilizó los discursos públicos de aquella década. Grondona, formuló la ensayista Beatriz Sarlo, a su vez recuperada por los críticos, no quiso cortar el flujo apologético que consolidó un mito: los grandes intelectuales hablan, los pequeños o los jóvenes intelectuales hacen interrogaciones retóricas, aplauden o aprenden su lección. Durante aquella coronación de Sábato por parte de la Federación de estudiantes en “Hora Clave”, al joven que mencionó la “razón romántica”, Sábato le enseñó que no había que hablar nunca de razón. A quien se permitió una pregunta que evocaba la historia en relación con la literatura, Sábato le enseñó que no había que ser sociologista. Es comprensible, continuó Sarlo, escribieron los críticos, que Sábato estuviese dispuesto al aplauso y que se lo premiara y, con un estilo apocalíptico, pronunció frases que iban en la dirección del “sentido común romántico”, que había sentado plaza fuerte, según Sarlo, y al cual Grondona rendía semanal tributo. Para Sarlo, de acuerdo con los críticos, era menos explicable que Grondona, la cumbre de los intelectuales *mass media* en los años de 1990, no evitara lo que sucedió: el dibujo de una estampa de santo laico frente a la que todos se sometieron con reverencia. Por tal motivo, concluía Sarlo, el programa televisivo era un modelo mediático a evitar: la peor forma de respeto hacia un intelectual es su seguidismo (Pía y Korn, 1997, p. 108). Y el abrazo final que alguien del público le brindó a Sábato fue el clímax de dos horas de sentimentalidad incondicional.

Conclusiones

Ernesto Sábato fue, sobre todo, un escritor de ficciones; quizá, entonces, las tres novelas que escribió durante su trayectoria son el legado o la contribución más significativa de su figura. Alrededor de la crítica a Sábato, empero, se ha descuidado el estudio documentado de la pasión política de Sábato que lo llevó, en diferentes momentos, a

¹⁰ La Federación Universitaria Argentina, controlada por el brazo universitario de la Unión Cívica Radical, Franja Morada, nombró el 21 de septiembre de 1994, día de la primavera y del estudiante en la Argentina, como Profesor Honorario a Ernesto Sábato.

polemizar sobre los rumbos políticos de la Argentina contemporánea. Porque el intelectual es en efecto alguien que se mete donde no le llaman. Este ensayo reconstruyó tres polémicas donde Sábato fue interpelado seriamente por sus contemporáneos. Inspirado en un ejercicio de historia intelectual, el ensayo mostró tres enfrentamientos públicos a propósito de la revista literaria *Sur*, del teniente general Jorge Rafael Videla y de la actividad intelectual en la televisión; episodios, en distintos contextos, que ocuparon la actividad reflexiva de Ernesto Sábato. Una vida intelectual, por lo demás, fuertemente tensionada por el pulso político de la Argentina contemporánea.

Bibliografía

- Alaniz, R. (2011), "La muerte de Leopoldo Lugones", en *El Litoral*. Recuperado de <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2011/02/23/opinion/OPIN-03.html>
- Bayer, O. (1985), "La verdad a medias, no (De Pío Laghi a Ernesto Sábato)", en *Madres de Plaza de Mayo*, 2 (1), 5.
- Bayer, O. (1993), "Pequeño recordatorio para un país sin esperanza", *Rebeldía y esperanza* (pp. 223-275). Buenos Aires: Editorial Zeta.
- Beltrán Nieves, F. (2013), "Borges y Sabato, enfrentados", *Revista de Investigación Social*, 17 (2), 55-74.
- Beltrán Nieves, F. (2019), *Sabato escritural. Un relato sociológico*. México: Exlibris.
- Blanco, A. y Jackson, L. C. (2015), "Los escenarios de la crítica", *La sociología en el espejo. Ensayistas, científicos sociales y críticos literarios en Brasil y en la Argentina (1930-1970)* (pp. 175-211). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Borges, J. L. (19 de mayo 1976), "Voy a ir a felicitarlo por haber salvado a la patria", *La Razón*, p. 8.
- Castellani, Leonardo (19 de mayo 1976), "Encuentro de escritores con el presidente de la nación", *La Razón*, p. 10.
- Castellani, Leonardo y Horacio Esteban Ratti (1976), "Reportaje al padre Castellani y a Horacio Esteban Ratti. Ecos del encuentro del presidente de la nación con los escritores", *Crisis*, 39 (7), p. 3.
- Castillo, A. (2014), *Diarios. 1954-1991*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Crenzel, E. (2014), *Historia Política del Nunca Más*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Feinmann, J. P. (2011), *Peronismo. Filosofía política de una persistencia argentina*. vol. 2, Buenos Aires: Planeta.
- Grande, Félix (1983), "Sábato moral", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 391-393 (1), 721-759.
- Pía López, M. y Korn, G. (1997), *Sábato o la moral de los argentinos*. Buenos Aires: América Libre.
- Prieto, A. (1952), "Nota sobre Sabato", *Centro*, 4 (12), 10-13.
- Ramos, J. A. (1961), "Polémica Sabato-Ramos", *Crisis y resurrección de la literatura argentina* (pp. 63-78). Buenos Aires: Ediciones Coyoacán.
- Rubio, M. (1986), "Ernesto Sábato y la luz", en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 164 (7), 7-15.
- Sábato, E. (24 de junio 1958), "Reportaje-entrevista", *Azul y Blanco*, p. 3.
- Sábato, E. (1960), "Palabras, palabras, palabras", *Sur*, 267 (6), 38-41.
- Sábato, E. (14 de marzo 1961), *Política*, s.d.
- Sábato, E. (1962), "Diálogo con Ernesto Sábato", en *El Escarabajo de Oro*, 5 (2), 4-6, 20, 184-186.
- Sábato, E. (11 de marzo 1966a), "Reportaje a Ernesto Sábato", *Confirmado*, 38 (3).
- Sábato, E. (17 de marzo 1966b), "Reportaje a Ernesto Sábato", *Confirmado*, 39 (3), 30-34.
- Sábato, E. (1966c), *Gente y actualidad*, 53 (7), 30-31.

Sábato, E. (1971), *Gente y actualidad*, (3), s.d.
Sábato, E. (22 de abril 1973), *Siete días*, s.d.
Sábato, E. (20 de mayo 1976a), *La Opinión*, p. 24.
Sábato, E. (19 de mayo 1976b), “Encuentro de escritores con el presidente de la nación”, *La Razón*, p. 10.
Sábato, E. (mayo 1976c), *Siete días*, s.d.

Sábato, E. (31 de diciembre 1978), “Censura, libertad y disenso”, *La Nación*, pp. 6, 13.
Sábato, E. (11 de septiembre 1979), *Clarín*, s.d.
Sábato, E. (14 de junio 1982), *Cambio 16*, s.d.
Viñas, D. (1970), “Sabato y el bonapartismo”, *Los Libros. Un mes de publicaciones en Argentina y el mundo*, 12 (10), 6-8.

Recibido el 30 de junio de 2020

Aceptado el 3 de septiembre de 2020

An@lítica
Podcast

ESCUCHA ESTE ENSAYO [AQUÍ](#)

DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO Y POBREZA EN LAS REGIONES DE ANTIOQUIA, COLOMBIA EN 2016

FORCED INTERNAL DISPLACEMENT AND POVERTY IN THE REGIONS OF ANTIOQUIA, COLOMBIA IN 2016

Elizabeth Patiño Jaramillo*

* Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana. Magíster en Ciencia Política por la Universidad de Antioquia, Colombia, y Profesional en Gestión Cultural por la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: elizabethhepj@gmail.com.

Este análisis explora la relación entre el desplazamiento forzado interno, el índice de pobreza y la ubicación de las personas por regiones en el departamento de Antioquia, Colombia, en 2016. Para abordar esta asociación se analizaron, por medio de una regresión logística binomial, dos fuentes de información: del DANE se recuperaron los índices de pobreza de cada uno de los municipios que forman parte del departamento de Antioquia, y del Registro Único Nacional de víctimas se recuperó la información sobre los hechos victimizantes sucedidos en este departamento durante 2016. La regresión dio como resultado una relación estadísticamente significativa entre el índice de pobreza de las regiones de Antioquia, Colombia, y el desplazamiento forzado interno. Sin embargo, y contrario a los argumentos planteados en la mayoría de la literatura sobre el tema, en la prueba se establece que hay mayores posibilidades de sufrir desplazamiento forzado en territorios donde el índice de pobreza es menor y estas posibilidades disminuyen cuando el índice de pobreza es mayor.

Palabras clave: desplazamiento forzado interno, pobreza, conflicto, Antioquia

This analysis explores the relationship between internal forced displacement, the poverty rate, and the location of people by regions in the department of Antioquia, Colombia, in 2016. To address this association, they were analyzed using a binomial logistic regression, two sources of information: from DANE, the poverty indices of each of the municipalities that are part of the department of Antioquia were recovered, and the information on the victimizing events that occurred in this department during 2016 was recovered from the National Single Registry of victims. The regression resulted in a statistically significant relationship between the poverty index of the regions of Antioquia, Colombia, and internal forced displacement. However, and contrary to the arguments raised in most of the literature on the subject, the test establishes that there are greater possibilities of suffering forced displacement in territories where the poverty index is lower and these possibilities decrease when the index of poverty is greater.

Keywords: internal forced displacement, poverty, conflicto, Antioquia

Acercamiento al desplazamiento forzado interno en Antioquia, Colombia

Colombia ha sufrido un conflicto armado interno que lleva más de cinco décadas, el cual se reproduce de una manera constante –aunque no lineal ni uniforme– creando escenarios complejos en lo social, cultural, político y económico (Patiño, 2015). Uno de los elementos centrales del conflicto, según González (1997), es el dominio de la tierra y la inequidad en su distribución.

En los años cincuenta, según Gutiérrez y otros, el conflicto tenía un componente netamente político. Diferentes grupos guerrilleros buscaban una reforma agraria que distribuyera mejor la tierra, la cual, en su mayoría, se encontraba –y se encuentra aún– en manos de grandes terratenientes. Sin embargo, a partir de los noventa el conflicto adquirió prácticas criminales; captación de rentas económicas de narcotráfico, extorsiones y secuestros (Gutierrez, Wills, & Sánchez, 2006).

Aunque hubo un cambio en la dirección del conflicto, el dominio de la tierra continuó siendo uno de sus puntos nodales, quizá ya no como reivindicación de una distribución equitativa, pero sí como centro de las disputas territoriales de los diferentes grupos armados.

En estas condiciones, no es extraño que el desplazamiento forzado interno sea uno de los hechos victimizantes más recurrentes que aquejan a la población colombiana. Se estima que 12% de la población ha sido afectada por lo menos una vez por este hecho victimizante. Por añadidura, las personas desplazadas, por lo general, sufren simultáneamente otras formas de violencia como las amenazas, el asesinato o la desaparición forzada de una persona cercana (Registro Único de Víctimas, 2020).

Antes de los noventa, el desplazamiento forzado en Colombia afectaba, principalmente, a las personas que vivían en las zonas rurales del país, es decir, el desplazamiento era rural-urbano. En efecto, la mayoría se concentraban en territorios ricos en recursos naturales y zonas mineras; lugares estratégicos que por su ubicación eran atractivos para los grupos participantes en el conflicto, las multinacionales y la élite burocrática. Sin embargo, los cambios en las dinámicas del conflicto armado y el surgimiento de nuevos grupos al margen de la ley, o la transformación de los ya existentes, como las bandas criminales, han incidido en la agudización del problema dentro de las ciudades.

El aumento de los desplazamientos intraurbanos en las ciudades grandes de Colombia, incluso en las intermedias, no significa que el desplazamiento del campo a la ciudad ya no ocurra. En realidad, el desplazamiento en ambas formas continúa vigente en el país.

En junio de 2018, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), informó que Colombia es el país con mayor número de personas en situación de desplazamiento forzado interno. Según las fuentes oficiales del Gobierno Nacional, de las 8 989 570 víctimas reportadas al mes de mayo de 2020, 8 011 693 fueron víctimas de este hecho victimizante. Tan solo en Antioquia –uno de los departamentos más afectados por el conflicto armado–, se reportan 1 806 798 víctimas por distintos hechos victimizantes, de las cuales 1 535 302 fueron víctimas de desplazamiento forzado interno (Registro Único de Víctimas, 2020).

Revisión de literatura

Generalmente se plantea a la pobreza como una de las causas del conflicto armado. Sin embargo, posturas recientes ponen el foco de la discusión en el conflicto armado como causa de la pobreza. Hay autores que, como Bonilla (2009), rechazan que el conflicto armado esté relacionado directamente a factores socioeconómicos, y menos si estos son considerados en una única vía. Otros autores como Cubides, Olaya y Ortiz (1998), Echandía (1999) y Sánchez (2007) señalan que las condiciones socioeconómicas no son causa fundamental del conflicto, argumentan que entre los municipios con altas tasas de homicidio se encuentran los más ricos (Maya, Muñetón Santa y Horbath, 2017).

Así, la lectura de la relación entre la pobreza y el conflicto armado en Colombia no es, ni debería ser, unidireccional. En este sentido, Maya, Muñetón Santa y Horbath (2017) manifiestan que la relación puede plantearse de dos maneras: desde la pobreza como generadora del conflicto o desde la pobreza como consecuencia del conflicto.

Por tanto, el análisis del desplazamiento forzado también se puede plantear a partir de estas dos perspectivas. La primera requiere entender la pobreza como causa probable del desplazamiento forzado, pues como ya se mencionó, la mayoría de los desplazamientos forzados suceden en territorios rurales, y afectan, principalmente, a la población campesina, la cual ha sido históricamente “excluida de la participación política y del modelo de desarrollo capitalista y de acumulación imperante en la nación colombiana y culturalmente invisibilizadas” (Motta, 2009, p. 36). Sin embargo, los territorios que generalmente ocupan son codiciados por los diferentes grupos armados, y por las élites políticas y económicas, tanto por su valor estratégico como por la cantidad de recursos naturales para la explotación que se suelen concentrar en ellos.

Esta relación entre el desplazamiento forzado y la pobreza –esta entendida como causa– ha sido la más abordada en los trabajos académicos y en los informes institucionales sobre el tema. Sandoval, Botón y Botero (2010) afirman que la pobreza, la poca educación y la desigualdad económica son condiciones que motivan el desplazamiento forzado interno, mientras fortalecen a los grupos que mediante acciones violentas producen los desplazamientos. También en algunos informes del Centro Nacional de Memoria Histórica se sigue esta línea y se plantea que los grupos al

margen de la ley, principalmente las guerrillas como las FARC o el ELN, suelen insertarse en zonas de expansión agrícola donde habitan comunidades pobres (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

De igual forma, Ochoa y Orjuela (2013) sugieren que la pobreza tiene una relación estrecha con el desplazamiento forzado. Para estas autoras la pobreza posee un efecto causal y es una de las circunstancias que propician que el desplazamiento forzado ocurra.

La mayoría de los autores que siguen esta línea no pasan por alto que la pobreza aumente en la población como consecuencia del desplazamiento forzado. Sin embargo, su análisis se concentra en entender la pobreza como causa del desplazamiento forzado.

Por otra parte, Villa (2006) asegura que aunque la mayoría de las personas desplazadas vivan en un contexto de exclusión, pobreza y, en muchos casos, miseria, también habitan espacios con un alto valor económico y estratégico, y por ello diversos sectores buscan apropiarse de estos territorios.

No obstante, el desplazamiento forzado también afecta a grupos, familias y personas con mejores condiciones de vida, es decir, que de acuerdo con el índice de pobreza utilizado en el país no son considerados pobres. Por ello, no es posible generalizar la idea de que la pobreza es la única causa del desplazamiento forzado. Sin embargo, no es razón suficiente para dejar de analizar esta variable cuando se habla sobre este fenómeno.

Ruíz (2011) considera que, aunque la discusión sobre la pobreza como la causa ha sido fundamental en la construcción teórica sobre el desplazamiento forzado, y a su vez como una variable explicativa del fenómeno, limitarla a este tipo de posicionamientos es una visión reduccionista y restringida.

Existen otros factores que deberían incluirse en el análisis sobre las causas del desplazamiento forzado: las limitaciones sociales, económicas y educativas que las personas desplazadas enfrentan para defender sus territorios en medio del conflicto armado; la ausencia de la protección del Estado en ciertas zonas; los tipos de exclusiones a los que estas personas son sometidas; la presencia de grupos armados, al margen o dentro de la ley, y el valor de los territorios. Por otra parte, en el caso del desplazamiento intraurbano habría que tomar en cuenta la presencia de bandas criminales y el microtráfico.

En la segunda forma hay que entender la pobreza como una consecuencia del desplazamiento forzado. En esta perspectiva es el desplazamiento forzado el que ocasiona que las personas entren en una situación de pobreza. Mendoza (2012), por ejemplo, afirma que la pobreza es una consecuencia inmediata del desplazamiento, y que este aumenta la indigencia en las ciudades. Ramos Vidal (2018) también resalta esta relación entre pobreza y desplazamiento forzado; de acuerdo con informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la pobreza de las personas desplazadas es superior a la de otras también en situaciones precarias. Sin embargo,

Villa (2006) matiza estas afirmaciones, pues asegura que el desplazamiento forzado, en un número importante de casos, es solo una victimización más de una larga lista de exclusiones que ya vivían estas personas.

En el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) también se analiza esta perspectiva, es decir, entendiendo a la pobreza como un efecto del desplazamiento. En el informe presentado en 2015 se menciona que las víctimas de este flagelo suelen asentarse en las zonas y municipios más pobres del país.

En efecto, el desplazamiento forzado produce circunstancias de pobreza de las cuales es difícil salir, pues es un evento en el que las personas son despojadas no solo de sus bienes materiales, sino también de sus proyectos de vida, de sus costumbres y de los espacios en los que se sentían cómodos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las personas desplazadas no suelen quedarse cerca de su lugar de residencia, y por tanto, es probable que la pobreza –por lo menos como índice– no aumente en los territorios de los que fueron desplazados sino en los territorios en los que consiguen asentarse.

Aunque ambas formas de entender la relación entre desplazamiento forzado y pobreza tienen argumentos a favor y en contra, es importante, y prudente decir que un análisis más profundo no solo debe concentrarse en discutir si la pobreza es causa o consecuencia del desplazamiento forzado, sino que es necesario comprender que en esta relación influyen muchos factores; la presencia de grupos armados; los capitales culturales y sociales de las personas; y el valor estratégico y económico de los territorios, entre otros.

En consecuencia, y reconociendo estas limitaciones, en este trabajo se explora una relación causal entre el desplazamiento forzado interno –como variable dependiente– y el índice de pobreza y las regiones –como variables independientes– en el departamento de Antioquia, Colombia, durante 2016.

Esta propuesta comprende que estas relaciones son solo aristas en el análisis causa-efecto del desplazamiento forzado, las cuales pueden aportar importantes elementos, pero que no son únicas ni suficientes. Se puede decir que esta reflexión busca complementar otras miradas.

Método

Se analizan dos fuentes de información. Los reportes realizados por el Gobierno Nacional de Colombia sobre los hechos victimizantes a causa del conflicto armado. Fue seleccionado el año 2016, ya que es el año más reciente del que se encontraron bases de datos liberadas. Cabe señalar que también se buscaron las bases de datos entre 2017 y 2020, y aunque se encontró información sobre el total de las víctimas y el tipo de hecho victimizante por departamentos, e incluso, por municipios, las bases de datos de

estas fechas no fueron localizadas. Se eligió el departamento de Antioquia por ser uno de los departamentos con mayor número de desplazamientos forzados en el país.

En 2016, se reportó un total de 1343 hechos victimizantes, dentro de los cuales destacan 937 por desplazamiento forzado, y 357 por amenazas. Esta base de datos presenta información sobre cada hecho victimizante, de variables como tipo de victimización, sexo, etnia, discapacidad y ciclo vital.

La segunda fuente es el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Se tomó la información correspondiente al índice para la medición de la pobreza multidimensional de cada uno de los municipios que hacen parte del departamento de Antioquia. Este índice fue diseñado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) con base en la adaptación de la metodología de Alkire y Foster para Colombia, y fue transferida al DANE durante el año 2012 mediante el CONPES 150, el cual estableció al DANE como el ente oficial encargado del cálculo de la pobreza multidimensional y divulgación de las cifras en el país (DANE, 2018).

La Medida de Pobreza Multidimensional Municipal de Fuente Censal realizada por el DANE está conformada por cinco dimensiones: condiciones educativas del hogar, condiciones de la niñez y la juventud, salud, trabajo, y condiciones de la vivienda y acceso a servicios públicos domiciliarios (DANE, 2018). A su vez, estas cinco dimensiones involucran 15 indicadores: analfabetismo, bajo logro educativo, barreras a servicios para cuidado de la primera infancia, barreras de acceso a servicios de salud, tasa de dependencia, hacinamiento crítico, inadecuada eliminación de excretas, inasistencia escolar, material inadecuado de paredes exteriores, material inadecuado de pisos, rezago escolar, sin acceso a fuente de agua mejorada, sin aseguramiento en salud, trabajo infantil y trabajo informal. De acuerdo con el DANE, se consideran en situación de pobreza los hogares que tengan privación en, por lo menos, 33.3% de los indicadores (DANE, 2018).

Con el fin de observar con detalle la relación entre el desplazamiento forzado y la pobreza en cada una de las regiones, fueron agrupados los 125 municipios que tiene Antioquia en las nueve regiones en las que se divide político-administrativamente este Departamento, y cada región se convirtió en una variable dicotómica.

Fue necesario realizar una regresión logística binomial en donde la variable dependiente es el tipo de hecho victimizante –desplazamiento forzado– y las variables independientes son el índice de pobreza y cada una de las nueve regiones del departamento de Antioquia. Adicionalmente, y con la información de las bases de datos, fue posible agregar las variables de sexo y de ciclo vital, lo cual permitió completar el análisis y comprender las posibles incidencias de estas variables en la variable dependiente. En total se ingresaron 11 variables independientes.

Descripción de los resultados

El p valor de la prueba ómnibus de coeficientes fue de 0,00, es decir, la prueba fue estadísticamente significativa. En efecto, el resultado de la ecuación estableció que siete de las once variables analizadas eran estadísticamente significativas en relación con la variable dependiente: desplazamiento forzado interno.

Las variables estadísticamente significativas fueron el índice de pobreza y el ciclo vital, además de las regiones de Occidente, Suroeste, Nordeste, Magdalena Medio y Oriente. Las variables no significativas fueron el sexo y las regiones del Urabá, Norte y Bajo Cauca.

En los resultados, y con base en los datos, se concluye que vivir en la zona del Urabá aumenta en 1,38 veces la posibilidad de sufrir el hecho victimizante del desplazamiento forzado interno; vivir en el Oriente la aumenta en 1,9 veces; vivir en el Occidente en 2,2 veces; vivir en el Suroeste en 2,64 veces; mientras que vivir en el Nordeste incrementa esa posibilidad en 2,23 veces, y vivir en el Magdalena Medio en 8,8 veces.

En cuanto a las variables del índice de pobreza y del ciclo vital, el resultado reportó una lectura estadísticamente significativa a la inversa. Es decir, a medida que disminuye el índice de pobreza aumenta en 1,5 veces la posibilidad de sufrir el desplazamiento forzado interno. Con respecto al ciclo vital, el resultado muestra que al disminuir este, la posibilidad de sufrir desplazamiento forzado aumenta en 1,1 veces (ver resultados en la Tabla 1). La variable de sexo no fue estadísticamente significativa en este análisis.

Tabla 1.
Variables en la ecuación

	Pueblo o ciudad	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1	Urabá	,324	,249	1,694	1	,193	1,382
	Occidente	,789	,332	5,657	1	,017	2,201
	Suroeste	,971	,331	8,597	1	,003	2,641
	Norte	,303	,279	1,181	1	,277	1,354
	Bajo Cauca	,321	,267	1,443	1	,230	1,379
	Nordeste	,804	,326	6,088	1	,014	2,234
	Magdalena medio	2,177	,627	12,064	1	,001	8,820
	Oriente	,670	,324	4,274	1	,039	1,954
	Índice de pobreza	-,436	,190	5,252	1	,022	,647
	Ciclo vital	-,111	,041	7,427	1	,006	,895
	Sexo dicotómica	,049	,123	,159	1	,690	1,050
	Constante	1,042	,225	21,524	1	,000	2,835

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La relación entre pobreza y desplazamiento forzado debe ser abordada con precaución, por tanto, aunque este análisis busca ser una arista importante en la comprensión del fenómeno, no debería ser el único; y como sucede con los análisis relacionados con el mundo social, no es un todo determinado ni estático. Sin embargo, ciertamente los resultados de esta prueba permiten identificar algunos puntos importantes en el análisis de la relación entre pobreza y desplazamiento forzado.

En los resultados de esta prueba se demuestra la relación de tipo causal entre el índice de pobreza y el desplazamiento forzado. Sin embargo, esta relación no coincide con la literatura existente sobre el tema.

Ya se mencionó que suele considerarse a la pobreza como causa del desplazamiento forzado. No obstante, el resultado muestra que, contrario a los argumentos conocidos, en los territorios donde el índice de pobreza fue menor sí aumentaron significativamente las posibilidades de sufrir desplazamiento forzado, mientras que en las zonas en las que el índice de pobreza es alto, no hubo un aumento importante de sufrir desplazamiento forzado, por lo menos en 2016.

El resultado también corroboró que la mayoría de los territorios de los cuales son desplazadas las personas tienen importancia estratégica y comercial, por eso muchos grupos y sectores con poder están interesados en ellos. Esta prueba también resaltó la importancia de analizar las limitaciones que enfrentan las personas para gestionar y defender sus territorios frente a diversos grupos armados, el Estado y los mega empresarios, pues aunque cuentan con recursos y territorios de alto valor, estas personas suelen estar excluidas de determinados espacios sociales y económicos.

Asimismo, se encontró que en varias de las zonas donde estaban contenidas en su mayoría las acciones del conflicto armado (Maya, Muñetón Santa y Horbath, 2017), la ecuación mostró un riesgo significativo de sufrir desplazamiento forzado como en el caso del Oriente, del Occidente y del Suroeste.

La región del Oriente tiene un promedio del índice de pobreza de 30.82%. El Suroeste, por su parte, tiene un índice de pobreza de 39.18%, lo cual indica que aunque tienen un índice de pobreza importante, no son las regiones más pobres del departamento.

Por otra parte, en las zonas del Bajo Cauca y del Urabá, que tienen importante actividad bélica (Maya, Muñetón Santa y Horbath, 2017), la ecuación no reportó un valor significativo que resalte la relación entre vivir en estas zonas y el desplazamiento forzado interno.

La región del Bajo Cauca tiene un índice promedio de pobreza de 48.95%; la región de Urabá por su parte tiene un promedio de 51.1%; por lo cual se considera que estas dos regiones se encuentran en un nivel elevado de pobreza, pues para el DANE, se alcanza esta situación a partir de un índice de 33.3%.

Con los resultados de esta prueba se puede apreciar que la asociación tradicional entre pobreza y desplazamiento forzado cambia, en consecuencia, es evidente la necesidad de hacer nuevos análisis que estudien esta relación.

Superar la idea arraigada de que la pobreza es la causa principal del desplazamiento forzado permitiría, entre otras cosas; 1) entender el valor real de los territorios de los que han sido despojados históricamente las comunidades campesinas e indígenas en Colombia; 2) comprender que el desplazamiento no solo es consecuencia del conflicto armado, sino también por la acumulación latifundista de empresarios, políticos nacionales y extranjeros, la edificación de megaproyectos de minería e hidroeléctricas, entre otras razones; 3) evidenciar que el conflicto armado ha servido para que la apropiación de los grandes latifundistas y las élites económicas pase desapercibida; 4) entender que la exclusión de algunas poblaciones –que habitan territorios estratégicos económicamente– ha sido una forma de limitar sus posibilidades de defender sus territorios; y 5) diferenciar entre la pobreza y los capitales sociales y culturales acumulados por las personas desplazadas.

Conclusiones

Se confirmó la relación entre pobreza y desplazamiento forzado interno en Antioquia, Colombia, a partir de los datos recopilados en 2016. También se corroboró la relación entre las diferentes regiones del departamento de Antioquia y la variable dependiente –desplazamiento forzado–.

Estas relaciones mostraron, entre otras cosas, el aumento de posibilidades de sufrir desplazamiento forzado en dependencia de las zonas en las que se encuentran ubicadas las personas, y una relación inversa entre la pobreza y el desplazamiento forzado. Sin embargo, se propone cautela a la hora de leer esta información, ya que los resultados se obtuvieron con base en datos de 2016. Por ello, los resultados de otros años pueden variar de forma significativa, influyen también las dinámicas al momento del conflicto armado. Por esta razón, los resultados de la ecuación tienen sentido si son leídos dentro de los márgenes del contexto temporal analizado.

El tipo de índices analizado también tiene sus restricciones y no representan de forma transparente las verdaderas condiciones de vida de las personas que habitan estas regiones. Por tanto, los resultados presentados deben ser entendidos como posibilidades de análisis –que abren caminos de interpretación–, pero también deben leerse teniendo en cuenta las propias limitaciones de las fuentes de información.

Por último, a pesar de que en la mayoría de la literatura que se ha escrito sobre el tema se considera que la pobreza genera desplazamiento forzado, esta prueba evidencia que esta relación es mucho más compleja. Este análisis muestra que a menor índice de pobreza en determinados territorios existen mayores posibilidades de desplazamiento forzado. Por ello, es preciso diferenciar entre la pobreza material y

social –en la que viven las personas–, y la riqueza de los territorios en los que habitan. Al mismo tiempo es imperativo que se entienda que esta pobreza material y social forma parte de las exclusiones que ha vivido históricamente una parte importante de la población colombiana, principalmente las comunidades campesinas e indígenas, y que estas exclusiones parecen ser una forma de limitar sus posibilidades de reacción frente a victimizaciones como el desplazamiento forzado.

Bibliografía

- Bonilla, L. (2009). *Revisión de literatura económica reciente sobre las causas de la violencia homicida en Colombia*. Cartagena: Banco de la República.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: CNMH-UARIV.
- Cubides, F., Olaya, A., y Ortiz, C. (1998). *La violencia y el municipio colombiano. 1980-1997*. Bogotá: CES-Universidad Nacional.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2018). *Boletín técnico. Medida de la pobreza multidimensional municipal CNPV 2018*. Bogotá: DANE.
- Echandia, C. (1999). *El conflicto armado y las manifestaciones de violencia en las regiones de Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República, Observatorio de Violencia de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- González, F. (1997). Poblamiento y conflicto social en la historia colombiana. En Cinep (ed.), *Para leer la política. Ensayos de historia política colombiana*. Bogotá: Cinep.
- Gutiérrez, F., Wills, M., y Sánchez, G. (2006). *Nuestra guerra sin nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia*. Bogotá: IEPRI-Norma.
- Maya, M., Muñetón Santa, G., y Horbath, J. (2017). Conflicto armado y pobreza en Antioquia, Colombia. *Apuntes del CENES*, 37(65), 213-246.
- Mendoza, A.M. (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del estado. *Revista economía institucional*, 169-202.
- Motta, N. (2009). Las nuevas tribus urbanas de Cali. Desplazamiento forzado, desterritorialización y reterritorialización. *Revista de Historia Regional y Local*, 1, 32-85.
- Ochoa, D., y Orjuela, M. (2013). El desplazamiento forzado y la pobreza de la mujer colombiana. *Entramado*, 9(1), 66-83.
- Patiño, E. (2005). Acciones colectivas y reconfiguración de ciudadanía. Mujeres jóvenes en situación de desplazamiento. *Estudios Políticos*, 115-137.
- Ramos Vidal, I. (2018). Desplazamiento forzado y adaptación al contexto de destino: el caso de Barranquilla. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 301-328.
- Registro Único de Víctimas (2020). Registro Único de Víctimas. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Ruíz, N.Y. (2011). El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. *Estudios demográficos y urbanos*, 141-177.
- Sánchez, L. A. (2007). Medellín y el desplazamiento forzado. *Corporación Región*.
- Sandoval, L. E., Botón, S. L. & Botero, M. I. (2010). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia.

*Revista Facultad de Ciencias Económicas:
Investigación y Reflexión, XIX(1), 91-111.*
Villa, M. I. (2006). Desplazamiento forzado
en Colombia. El miedo: un eje

transversal del éxodo y de la lucha por la
ciudadanía. *Corporación Región*, 12-45.

Recibido el 11 de junio de 2020

Aceptado el 3 de septiembre de 2020

ESTUDIO DE CASO: APRENDIZAJES COMBINADOS Y UN DOMO DE INMERSIÓN

STUDY CASE: BLENDED LEARNING AND IMMERSIVE DOME

Alejandro Casales Navarrete*

* Maestro en Desarrollo y Planeación de la Educación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
Correo electrónico: alejandrocasaes@gmail.com.

El objetivo de este texto es informar al lector sobre el estudio de tres casos donde se implementó un diseño curricular con aprendizajes combinados y un domo de inmersión. Su origen deviene de las desigualdades sociales que marcan a nuestro país y su educación, así como de la urgencia para incorporar las tecnologías digitales a la educación en un momento particular de transición mundial, lo que nos obliga a recuperar lo valioso de las experiencias previas y desde ahí potenciar el trabajo pedagógico del futuro, apoyándonos en las tecnologías para la educación.

Palabras clave: pedagogía, aprendizaje combinado, planetario, inmersivo.

The objective of this text is to inform the reader about the study of three cases where a curricular design with blended learning and an immersion dome. Its origin comes from the social inequalities that mark our country and its education, as well the urgency to incorporate digital technologies into education at a particular time of global transition, which forces us to recover the value of previous experiences and promote the future on pedagogical work supported on technologies for education.

Keywords: pedagogy, blended-learning, planetarium, immersive.

Introducción

En este momento particular de una transición mundial causada por la pandemia global del COVID-19, la educación constituye una institución indispensable para el progreso de la humanidad, con el fin de alcanzar la paz y la equidad, ambas dirigidas a la aspiración de vidas justas y armoniosas.

La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza, por lo tanto, es pertinente garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, lo cual incluye la infraestructura necesaria para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Así se mencionó en los objetivos propuestos durante la Cumbre para el Desarrollo Sostenible de 2015, donde los Estados Miembros de la ONU aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, incluyendo un conjunto de 17 objetivos para poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático mediante la educación.

De los 17 objetivos, el cuarto refiere a la educación de calidad que contempla 10 puntos importantes entre ellos:

[...] asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza [...]; asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible [...] (Naciones Unidas, 2015).

De acuerdo con lo anterior, persiste la necesidad de planear la investigación para la enseñanza con propuestas especializadas que se adapten a las necesidades de la vida económica y el contexto social, sumando el uso y desarrollo de herramientas tecnológicas de información, comunicación y conocimiento, así como instrumentos y repertorios multimodales para implementar en las distintas disciplinas del conocimiento.

Planteamiento del problema

En los últimos años, la oferta educativa mexicana sustentada en las tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento (TICC) ha crecido y con ella la

necesidad de espacios de educación con apoyo tecnológico (Díaz, 2008). Por un lado, hay entidades que ni siquiera cuentan con los medios educativos, técnicos ni con instalaciones necesarias para el desarrollo de una actividad inmersiva. Es el caso de Baja California Sur, Campeche, Chihuahua, Durango, Guerrero y Nuevo León.¹

A pesar de esto, no debemos limitarnos a la falta de experiencias y capacitación de los maestros. Las personas no entran en un ambiente de aprendizaje como si fueran pizarras en blanco; más bien construyen el conocimiento mediante diferentes maneras con base en ideas previas (Piaget, 1964). Además, esto se puede fomentar con un diseño curricular modelado en aprendizajes combinados que incluya el uso de domo de inmersión.

Por consiguiente, me interesa revisar y comprender los efectos educativos en entidades que carecen de infraestructura inmersiva debido a que se encuentran en procesos de una larga transición en su desarrollo. Mi propuesta busca coadyuvar a la solución del problema con la implementación de un diseño curricular de aprendizaje combinado y un domo de inmersión.

Marco teórico

El marco teórico de esta investigación se distribuye en dos componentes y distintos referentes teóricos. Primero se encuentra el aprendizaje combinado, el segundo componente expone la historia breve de los domos de inmersión y su relación con la educación no formal.

El aprendizaje combinado

En un sesgo el aprendizaje combinado refiere al aprendizaje presencial acompañado por un maestro o instructor donde se usa la red mundial de computadoras interconectadas. Dicha red es, a la vez, un espacio virtual (“nube”) en el que se pueden almacenar (“subir”) y visualizar o utilizar toda clase de documentos y aplicaciones digitales (Hernández, 2015). Es decir, se utiliza la internet como un medio de comunicación, un espacio o ambiente virtual donde concurren e interactúan los aprendices y las enseñanzas.

Otras perspectivas definen el aprendizaje combinado como la educación en línea que permite a los estudiantes tener algunos elementos de control sobre el tiempo, lugar, ruta y ritmo del aprendizaje. Se centra en las expectativas de los estudiantes, lo que significa que cada alumno define las metas que motivan su éxito y la gestión de su propio aprendizaje (Greenberg, B., Schwartz, R. y Horn, M., 2002).

¹ Investigación recaba durante la investigación en la maestría, se puede consultar más información en: <https://alejandrocasaes.com/mapa/>

De acuerdo con lo anterior, la definición de aprendizaje combinado se divide en cuatro partes:

- a) Es personalizado y con ello quiere decir que se centra en las necesidades de cada alumno no de la clase como un todo.
- b) Se basa en el dominio y, básicamente, quiere decir que los alumnos avanzan y se les reconoce cuando dominan un concepto básico.
- c) Se centra en las expectativas de los estudiantes, lo que significa que cada alumno define las metas que motivan el éxito en su carrera.
- d) Existe la propiedad intelectual del alumno. Esto es fundamental, pues la propiedad intelectual del alumno significa que están capacitados con las habilidades que necesitan para gestionar su propio aprendizaje.

Historia breve de los domos de inmersión

En México, los domos de inmersión tienen su origen y función desde el 2 de marzo de 1959, día inaugural del planetario “Valente Souza” por parte de la Sociedad Astronómica de México.² Posteriormente, el 1.º de enero de 1967, se inauguró el domo inmersivo “Luis Enrique Erro” del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Acto seguido fue el desarrollo exponencial asociado con museos científicos, instituciones educativas y universidades mexicanas. Ahora existen en total 56 domos inmersivos institucionales en toda la república, 43 son construcciones arquitectónicas y 13 inflables para uso temporal; de la suma total, 48 están relacionados con gobiernos estatales, universidades, institutos, Secretaría de Marina y centros de investigación, uno es sindical, seis pertenecen a museos privados y existe uno para el esparcimiento.³

En muchos casos los domos inmersivos son entendidos como planetarios que pueden ser únicamente aprovechados para la enseñanza de la astronomía (Márques, 2002). Como consecuencia sus virtudes y ventajas no han sido aprovechadas en otras áreas del conocimiento, ni tienen relación significativa con los entornos de aprendizaje formal en la enseñanza mexicana. Asimismo, han tenido distintos cambios en su infraestructura externa a lo largo de su historia, pero siempre han conservado su típica cúpula que sobresale entre la gran variedad de los edificios museísticos dedicados a la divulgación del conocimiento y la educación no formal.

Los domos inmersivos se conciben como espacios para la educación no formal, según la Unesco y su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011. La educación no formal es una actividad organizada y duradera que no se sitúa exactamente en el marco de los sistemas educativos, su característica es que representa

² De acuerdo con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt).

³ Información recabada durante la investigación de campo, vigente hasta el 2022 y disponible en: <https://alejandrocasaes.com/mapa/>

una alternativa o un complemento a la educación formal dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. La educación no formal puede ser corta en términos de duración o intensidad y, habitualmente, se imparte bajo la forma de cursos cortos, seminarios o talleres, de acuerdo con su contexto. En resumen, es un tipo de educación intencional, metódica y con objetivos definidos que no queda circunscrita a la escolaridad convencional.

De esta manera, exponer los alcances que puede tener un plan curricular modelado en aprendizajes combinados que incluya el uso de un domo de inmersión y una plataforma especialmente diseñada para esta investigación educativa, puede ofrecer al público nuevo conocimiento que se relaciona con el momento de transición mundial causado por la pandemia del COVID-19, donde las desigualdades sociales han marcado a nuestro país junto con su educación.

En otro ángulo, en México, los estudios dedicados al aprendizaje combinado y las propuestas pedagógicas para utilizar un domo de inmersión como herramienta didáctica, no han encontrado un punto de conciliación, ni siquiera existe un número considerable de investigaciones dedicadas a este tema.

Respecto a los programas educativos en los domos inmersivos particulares y los afiliados a instancias culturales y científicas del gobierno federal mexicano, se llevó a cabo una indagación administrativa en 28 estados de la República, por medio de la Plataforma Nacional de Transparencia;⁴ todos los planetarios mexicanos indagados manifestaron que no cuentan con una política educativa que derive de las estrategias federales o del Sistema Educativo Nacional (esta tarea se delega a los museos como encargados de difundir actividades propias de corte educativo para promover la divulgación de la ciencia, con procesos no formales). No obstante, se carece de programas educativos especializados en distintos temas de ciencia básica, así como de evaluación, ya que ponderan las producciones fílmicas de entretenimiento dedicado a difundir temas de la bóveda celeste.

Pregunta de la investigación

Con todo lo anterior, se confirma la necesidad de investigar a profundidad los efectos de los domos inmersivos en la población mexicana y se abren varias brechas con la siguiente interrogativa: ¿De qué manera los estudiantes interactúan con un modelo de aprendizaje combinado y un domo de inmersión?

Con el fin de contestar el cuestionamiento, se brindará una aportación al estado actual del conocimiento de la educación por medio de una postura inductiva para

⁴ La Plataforma Nacional de Transparencia tiene como limitante en su información a los sujetos obligados del Poder Ejecutivo, Legislativo, Judicial, Entidades Paramunicipales, Ayuntamientos, Sindicatos, Organismos Autónomos, Descentralizados, Fideicomisos, Fondos Mixtos, Partidos Políticos y Tribunales Administrativos.

describir tres experiencias que implementaron un diseño curricular con un enfoque de aprendizaje combinado. Se expondrá la metodología para alcanzar los objetivos que ofrezcan respuestas, así como la descripción los resultados, implicaciones y recomendaciones.

Metodología

La naturaleza de esta investigación deviene del uso de distintos métodos para la investigación y algunas de sus partes que se circunscriben en un estudio de caso, debido a la selección de técnicas cuantitativas y cualitativas. Asimismo, planteó una pedagogía utilizando un software educativo y un domo de inmersión para hallar resultados relacionados con su plan de trabajo.

Para la investigación el enfoque etnográfico de corte transversal permitió el estudio de datos empíricos valiosos que muchas veces se dejan de lado hasta que son verificados mediante métodos cuantitativos. Algunos científicos consideran que el papel que juegan los métodos etnográficos en la construcción de un corpus de investigación científica en su sentido más amplio es riguroso y valioso para las ciencias sociales (Boellstorff, *et al*, 2012). Una característica del método etnográfico es la distinción entre la perspectiva "émica" y "ética". Estos términos, acuñados por el lingüista Kenneth Pike, implican recurrir a formas de análisis externos identificados como éticos y los análisis internos son identificados como émicos (*ibíd.*).

Es importante enfatizar que el resultado del análisis con una perspectiva ética es preciso, lógico, completo, replicable e independiente al investigador y su pedagogía utilizada para la adquisición de conocimiento. Esto puede tener poca relación con la naturaleza de ese conocimiento y con la manera en que los estudiantes interactúan con un plan de aprendizaje combinado. De esta manera, el constructo ético se obtuvo mediante evaluaciones, pruebas, ejercicios y observaciones documentadas, ya que los informantes poseen conocimientos científicamente válidos (Rosa y Orey, 2012).

Sobre el estudio de caso

El estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular son de utilidad para comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1995). Asimismo, se define como intrínseco e instrumental cuando trabajamos en ciencias sociales, es un sistema integrado y no es necesario que las partes funcionen bien, sus objetivos pueden ser irracionales sin dejar de ser un sistema, donde su primera obligación es comprender el caso. En otra opinión, Louis Smith, uno de los primeros etnógrafos educativos, definía el estudio de caso como un sistema acotado, con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso (*ibíd.*).

Asimismo, se ubica como un diseño experimental y etnográfico que considera el

muestreo como un método que tiene sus propios procedimientos que hacen uso de la investigación cuantitativa, cualitativa o mixta para probar sus hipótesis (Sampieri, Fernández, Baptista, 2010). El estudio de caso no es una técnica, es una manera de organizar datos sin perder el enfoque holístico de su estudio. En otros términos, utiliza distintos instrumentos, métodos y técnicas para captar y organizar datos, con el fin de analizar sus interacciones sin perder el carácter unitario.

La unidad holística de este estudio se compuso de la población captada en el Museo de Arte de Ciudad Juárez, Chihuahua, se llevó a cabo del 12 al 23 de agosto de 2019; la población del Planetario Tabasco 2000, Tabasco, reunida del 14 al 23 de octubre de 2019; y la población del Centro de Formación y Producción de Artes Visuales La Arrocera, Campeche, reunida del 11 al 22 de noviembre de 2019. La información contextual relacionada con las circunstancias de cada lugar se muestra a continuación.

Chihuahua, Museo de Arte de Ciudad Juárez (MACJ)

El museo se construyó en 1963 como parte del Programa Nacional Fronterizo y se abrió al público en 1964. Dicho Programa fue un intento del gobierno federal por cambiar los aspectos urbanísticos, funcionales y culturales en las fronteras mexicanas, así como para reactivar su economía. Actualmente se exhiben de manera temporal obras plásticas de artistas contemporáneos, además de contar con distintas actividades educativas.⁵ Como antecedente educativo, no se encontraron evidencias de alguna actividad que plantease el uso de TICC con un domo inmersivo.

Tabasco, Planetario Tabasco 2000 (PT2000)

El planetario fue inaugurado en 1981 dentro del proyecto urbanístico Tabasco 2000 de Villahermosa; es uno de los edificios más significativos en su tipo y su finalidad es difundir la ciencia, el arte y la tecnología. Ofrece a sus visitantes proyecciones inmersivas audiovisuales que permiten reforzar el conocimiento en diversos temas y desarrolla talleres didácticos de ciencias físicas y astronómicas.⁶ Respecto a evidencias que usaran las TICC o implementaciones de aprendizaje combinado, no se encontraron pruebas fehacientes.

Campeche, Centro de Formación y Producción de Artes Visuales La Arrocera (CFPAVA)

Este centro surge como una iniciativa del Gobierno Federal y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), ante la falta de espacios artísticos públicos en la

⁵ Según datos del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Más información en: <https://inba.gob.mx/recinto/39/museo-de-arte-de-ciudad-juarez>

⁶ De acuerdo con la información del Gobierno del Estado de Tabasco. Más información en: <https://tabasco.gob.mx/planetario-tabasco-2000-C>

entidad y la necesidad de aprovechar espacios subutilizados. El 2 de mayo de 2012 inicia sus operaciones con la misión de desarrollar programas destinados a la formación, producción, experimentación, difusión y especialización del trabajo de artistas, docentes y promotores culturales, orientados a las Artes Visuales y el uso de las Nuevas Tecnologías.⁷ En dicho lugar no se encontraron evidencias de otras experiencias que hicieran uso de aprendizajes combinados con TICC y un domo inmersivo.

Datos de investigación

Para la construcción de datos se utilizó una variedad de medios de captación que se dividió en dos partes. Primero se encuentra el apartado de *Trabajo de diseño*, en el que se describe el motivo por el que fueron elegidos los instrumentos para la recolección de información documental, también se explica el diseño del currículo y el contenido de aprendizaje para la aplicación web. El segundo apartado es *Prácticas extendidas*, en el cual se detalla el proceso de gestión para la movilidad dirigida al caso, y se describe también la implementación y el proceso de captación de la población. Por último, en el enfoque etnográfico se especifican las técnicas de evaluación utilizadas en las pruebas, cuestionarios y entrevistas. El siguiente mapa expresa gráficamente la ruta de trabajo que, posteriormente, se desagregará.⁸

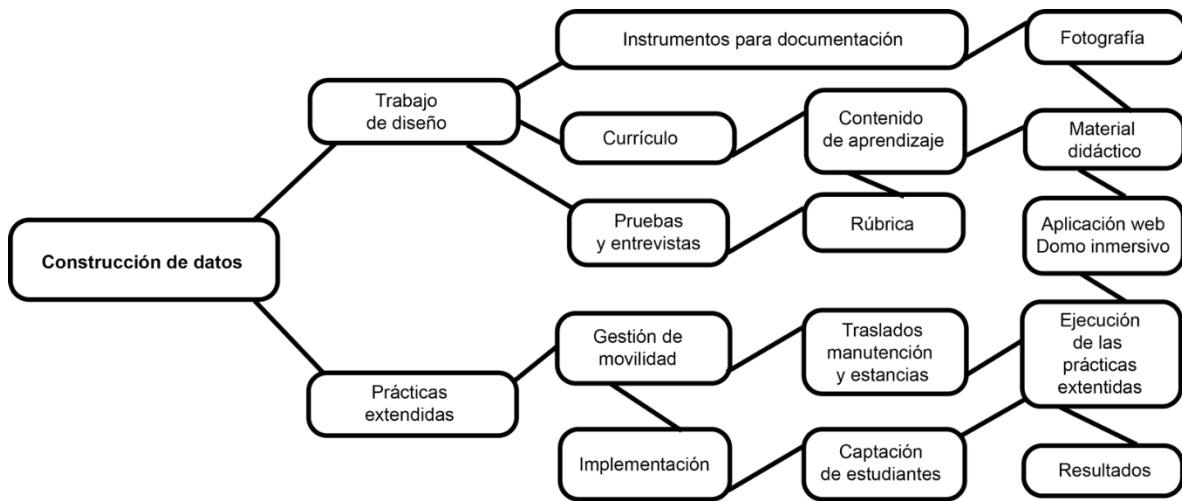


Figura 1. Mapa para la construcción de datos de la investigación

⁷ De acuerdo con la información de la Secretaría de Cultura, más información en: <https://www.cenart.gob.mx/2015/07/la-arrocera/>

⁸ Diseño y edición de Alejandro Casales N.

Trabajo de diseño

Para determinar el diseño, se buscó planear el trabajo con el fin de responder a las necesidades curriculares para el aprendizaje combinado teniendo en cuenta el uso de instrumentos para la documentación y el trabajo en línea; su justificación devino de la distancia con la que se trabajó y la limitante del tiempo para llevar esta investigación.

Instrumentos para documentación

Los instrumentos para la recolección de información documental se eligieron por su capacidad de movilidad, durabilidad y fidelidad. La fotografía corresponde con esta fase particular de la investigación en su necesidad por encontrar medios veraces para su información, ya que tiene el poder para reproducir con exactitud la realidad exterior — poder inherente a su técnica— y posee, además, un carácter documental (Freund, 1974). Su propósito fue registrar los diversos tipos de interacciones dentro del domo inmersivo y el trabajo colectivo de cada práctica.

Currículo y contenido de aprendizaje

Se planeó un currículo enfocado en aprendizaje combinado, previamente se revisaron distintos modelos curriculares como, el modelo de cuatro pasos de Tyler (1949), el modelo de Taba (Meza, 2012), y el modelo de Fonseca & Gamboa, identificado como un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene que llevarse a cabo de manera científica (Fonseca & Gamboa, 2017).

En todas las revisiones se consideraron las formas antiguas de enseñanza que provienen de las acciones artísticas, donde los conocimientos tienen propósitos específicos para la enseñanza de la producción y la teoría se entrega al aspirante circunstancialmente a medida que vayan surgiendo problemas (Siqueiros, 2020). De esta manera, se aporta a la metodología el trabajo colectivo. La siguiente tabla muestra el contenido curricular.

Tabla 1.
Proceso y contenido curricular.

Proceso de diseño curricular	Contenido
1. Conceptualización del modelo	El desarrollo de herramientas y materiales educativos específicamente diseñados para la enseñanza en un domo inmersivo permiten explorar conocimientos complejos que ahora pueden ser útiles para estudiantes desde los ocho años. Como ejemplo el estudio virtual de la astronomía para comprender y resolver problemas tridimensionales con distintas variables (Yu, 2005), y enseñar los

	diferentes tipos de saberes docentes para que permitan el desarrollo de competencias para la resolución de problemas, donde se exige la intervención del razonamiento y de ciertos mecanismos mentales (Meza, 2012).	
2. Tipo de currículo	Multimodal para un estudiante activo.	
3. Enfoque	Aprendizaje combinado	
4. Determinación del perfil de salida	Obtener habilidades para realizar un estudio de producción inmersivo, identificando las características que permitan consolidar su función y autoconstrucción.	
5. Identificación del futuro del egresado	Un egresado capaz de diseñar contenidos multimodales en espacios inmersivos.	
6. Determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales	El estimular la imaginación mediante, de herramientas y ejercicios que permitan adquirir los conocimientos necesarios para la creación de narrativas destinadas a su presentación en un domo inmersivo de autoconstrucción.	
	Tema 1. Introducción	Subtema 1 El escenario astronómico: Determina el marco de referencia de la actividad haciendo uso de aspectos históricos del escenario astronómico y su relación con la perspectiva poliangular. También identifica el espacio para crear una obra de arte total para su contemplación y la estimulación sensorial.
		Subtema 2 Tecnologías aplicadas al trabajo en planetarios: Presenta de manera breve el desarrollo de los domos inmersivos en el siglo XX y principios del siglo XXI.
7. Selección de contenidos curriculares	Tema 2. Ciencias Aplicadas	Subtema 1 Tecnologías aplicadas al trabajo en planetarios: Se muestra el estudio de la anatomía del ojo, el desarrollo de la perspectiva y la racionalidad por medio de obras maestras del arte occidental.
		Subtema 2 Del espacio continuo a la cuarta dimensión: Se expone el concepto de la cuarta dimensión desde la arista de la física y las artes plásticas.
		Subtema 3 Aspectos estéticos y la integración plástica: Se presentan innovaciones de la fotografía, el cine y la perspectiva poliangular (Siqueiros, 2020).

	<p>Tema 3. Inmersión</p> <p>Subtema 1 Domo poliangular: Se presenta un estudio profundo sobre la perspectiva poliangular y la deformación de la imagen.</p> <p>Subtema 2 Aspectos técnicos de una envolvente y su integración: Se presenta información técnica para iniciar el trabajo con software, así como una breve revisión sobre el principio óptico de Fermat.</p> <p>Subtema 3 El lenguaje inmersivo: se presenta la comprensión sofisticada de las percepciones humanas y la interpretación de estas sensaciones son fundamentales para comprender el lenguaje de la proyección inmersiva.</p>
<p>8. Material didáctico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación web es el instrumento que da respuesta a las necesidades del plan curricular y sirve para indagar las implicaciones de la educación con aprendizajes combinados.⁹ Se puede visitar el software en: https://www.fulldome.com.mx - Domo inmersivo de autoconstrucción, es un conjunto de 40 triángulos (equiláteros e isósceles) que pueden ensamblarse con la ayuda de sujetadores metálicos para formar un poliedro. Las piezas armadas se colocan en una plataforma tubular de policloruro de vinilo (PVC). Su objetivo es servir como pantalla en 180º para proyectar desde su interior. Sus medidas son: <ul style="list-style-type: none"> Radio esférico: 4.20 metros. Altura: 2.00 metros. - Software libre para trabajo:¹⁰ calculadora de geodésicas, software para planetario y su guía de uso en castellano (<i>Stellarium</i>), efectos digitales (<i>After Efx</i>), archivos de producción digital (<i>Photoshop</i> y <i>Power point</i>), software de edición de video (<i>After Efx</i> y <i>Cinelerra</i>), software de modelado 3D (<i>Blender</i>) y software para edición de fotografía (<i>Gimp</i> y <i>Photoshop</i>).
<p>9. Metodología de implementación</p>	<p>El método de trabajo es colectivo con un enfoque educativo no formal, su tiempo de aprendizaje está programado para seis días de</p>

⁹ El software es un sitio web que contiene páginas con contenido sin determinar, parcialmente o en su totalidad. El contenido final de una página se determina sólo cuando el usuario solicita una página del servidor web. Dado que el contenido final de la página varía de una petición a otra en función de las acciones del visitante, este tipo de página se denomina página dinámica. Información de: <https://helpx.adobe.com/mx/dreamweaver/using/web-applications.html>

¹⁰ De acuerdo con Richard M. Stallman (2004), el adjetivo libre en el software libre hace referencia a la libertad: libertad del usuario para ejecutar, modificar y redistribuir software. De esta manera, software libre es cualquier programa cuyos usuarios gocen de estas libertades.

autoaprendizaje mediante la aplicación web y 15 horas de aprendizaje en aula con la presencia del maestro.

En la primera parte de siete días los estudiantes reciben la aplicación por correo electrónico. Interactúan desde sus computadoras, tabletas o celulares. Posteriormente, se integran lecciones presenciales con proyectos de producción por cinco sesiones con una duración de 180 minutos cada una.

Durante todo el proceso se brinda al estudiante información teórica que le ayuda a descubrir los conceptos relacionados con las ciencias, artes y la visualidad.

10. Requerimientos

Los requerimientos técnicos para los participantes se limitaron a contar con equipo informático portátil y con las habilidades propias de la educación media superior o superior. Los requerimientos técnicos para llevar a cabo la actividad se limitaron a espacios educativos electrificados, equipados con sillas, mesas e internet.

Pruebas, entrevistas y rúbrica de evaluación

Se diseñaron pruebas de percepciones, sus referentes se definieron como una evaluación sumaria para identificar el nivel de acuerdo posterior a cada práctica y obtener datos sociodemográficos específicos (nombre, edad, género, nivel de educación, universidad, escuela o lugar de procedencia). Su marco constructivista social de múltiples fuentes se constituyó de:

- a) Entrevistas grupales durante las sesiones de cada práctica: dado que las entrevistas permiten obtener información ímica de los estudiantes, asimismo la entrevista es una técnica que permite una gran libertad de expresión, en la que el entrevistado elige sus palabras y profundiza sobre sus pensamientos (Giroux y Ginette, 2004). No se efectuó algún tipo de guía, dejando a los entrevistados expresarse abiertamente en la espontaneidad. Los temas manejados en la entrevista fueron:
 - i. Visitas anteriores a un planetario.
 - ii. Narración de una experiencia o historia sobre las estrellas.
- b) Cuestionario de preguntas y reflexión: al concluir la práctica se pidió a los participantes responder a un cuestionario para identificar y especificar el nivel de acuerdo o desacuerdo y reflexionar sobre su experiencia (Likert, 1932). La escala del cuestionario se basó en el modelo del *OCM BOCES Center for Innovative Science Education* (Reynolds, 2002). Los ítems se organizaron de la siguiente manera: 1 (¿La presentación de la práctica fue?), 2 (¿En general, el contenido audiovisual, los ejercicios y las habilidades presentadas en la práctica fueron?), 3 (¿La información del programa educativo fue?), 4 (Después de la práctica ¿te gustaría aprender más sobre ciencias y artes?)

[haciendo preguntas, visitando un museo o una biblioteca, escribiendo, dibujando o armando un planetario propio]], 5 (¿La guía del practicante fue?).

Para evaluar los aprendizajes obtenidos en cada práctica se utilizaron rúbricas de evaluación, que sirven de guías o escalas de evaluación, en los cuales se establecen niveles progresivos de dominio o pericia en cuanto al desempeño que una persona muestra sobre un proceso o producción determinada (Díaz, F., 2007). Las rúbricas son consideradas también como un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar siguiendo niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares del desempeño elegido (*Ibíd.*). Partiendo de lo anterior como premisa se decidió configurar rúbricas de evaluación en ejercicios de prueba y un divertimento,¹¹ esta podría incluir la presentación de una muestra en video inmersivo o una presentación oral, dichas rúbricas se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Rúbrica de evaluación.

ID	Rúbrica	Valoración porcentual	Característica
1	Asistencia.	10%	Es referida como una participación o presencia que es utilizada en el caso de eventos a los cuales han sido invitados. En otros términos, la asistencia indica la presencia mínima que es exigida como uno de los requisitos fundamentales para el cumplimiento de un compromiso adquirido.
2	Entrevista inicial	15%	La entrevista es una conversación con estructura y propósitos, desde la visión cualitativa con esta técnica se busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado (Argumedo, 2011).
3	Trabajo colectivo para autoconstruir el domo inmersivo.		La metodología del trabajo colectivo es un dispositivo para conseguir un resultado. Este resultado dependerá directamente del rendimiento del trabajo que realice el equipo, por lo tanto, su rendimiento es directamente proporcional a la velocidad de la transformación que derive del aprendizaje.
4	Ejercicio de retículas basadas en los modelos de Moscovici (2000) y Burke (2015).	30%	Para la evaluación de estos dos ejercicios se analizan las representaciones creadas en dos retículas, utilizando el modelo teórico Moscovici (2000). Este modelo de Serge Moscovici fue formulado como una teoría de representaciones con vínculos entre el concepto de representaciones sociales y el concepto "representaciones colectivas" de Emile Durkhiem, que se refiere a formas comunes de concebir la realidad social. Según Moscovici este concepto de Durkheim es, demasiado estático en relación con la sociedad contemporánea ya que no se

¹¹ Obra artística o literaria de carácter ligero y lúdico, de forma más o menos libre.

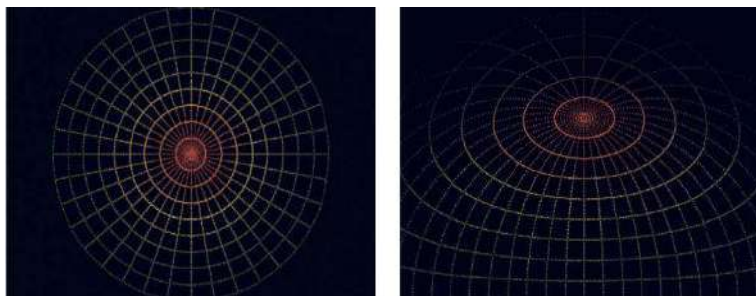
considera la dinámica social de cada época. Por lo tanto, Moscovici crea el concepto de “representaciones sociales” tratando a la homogeneidad como concepto.

El siguiente ejercicio se compone de retículas radiales basadas en el modelo de Paul Burke (2015), ambas retículas son digitales y se trabajan con programas de manipulación de imagen (PhotoShop, Gimp, Blender, After Efx).

La primera retícula es radial y la segunda está deformada, las dos retículas se proyectan dentro de un domo completo pero la segunda es una alternativa para un solo proyector y el espejo esférico. Tiene como fin dispersar la luz sobre la superficie del domo de manera uniforme.

Cuando se proyecta correctamente la retícula deformada, su centro se encontrará igualmente en la cúpula, sus líneas de longitud y latitud deben aparecer verticales y horizontales respectivamente y la línea de latitud 0 debe de rodear el horizonte de la cúpula. Se debe tener en cuenta el principio óptico de Fermat para ser congruentes con el uso del espejo y el reflejo de los ángulos de incidencia y reflexión de la proyección luminosa, ya que puede variar su intensidad en la retícula deformada de modo que se desvanece gradualmente en la parte posterior del domo inmersivo.

Figura 5. Ejercicio 3 y 4 retícula radial y deformada de Burke



5	Presentación libre de una obra inmersiva.	30%	Se entiende como aquella creación y representación realizada por el hombre o la mujer que intenta expresar y mostrar una percepción sentimental sobre su mundo, mostrando diferentes emociones, ideas y puntos de vista. ¹²
6	Presentación oral.	15%	Locución de un mensaje que permita la identificación correcta dirigida al público, permite también identificar la organización de la información y el uso de material de apoyo sobre un tema determinado.
Total		100%	Valoración porcentual total del aprovechamiento.

Fuente: Elaboración propia

¹² Según la Galería Capital del Arte. Más información en: <https://www.capitaldelarte.com>

Prácticas extendidas

Para llevar a cabo cada práctica en campo, se planeó la gestión de movilidad y la implementación, acompañados de un enfoque etnográfico en el diseño de pruebas, cuestionarios y entrevistas para la obtención de resultados. La definición de cada proceso se muestra a continuación.

Gestión de movilidad

La gestión de la movilidad para cada caso contó con el apoyo de la coordinación de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.

Por un lado, la implementación educativa en MACJ y CFPAVA se efectuó de manera oficiosa, presentado una opción educativa para experimentar y crear en un formato de proyección para domo inmersivo. Además, se expuso como una iniciativa innovadora que tuvo como objetivo promover, mediante la educación, la difusión de los bienes y valores de la cultura universal para el desarrollo y fomento de la inclusión y actitudes que estimulan la investigación, la innovación científica y tecnológica, así como su comprensión, aplicación y usos responsables. En el entendido de que su realización reafirma el papel de los espacios culturales para la promoción y socialización de la educación.

Por otro lado, la práctica educativa en PT2000 sucedió por invitación de la Secretaría de Cultura del Estado de Tabasco y fue gestionada en su totalidad por esta. El proceso de captación de asistentes tuvo como primera fase la revisión de un censo con poblaciones afines a cada lugar con la finalidad de conocer las características de caso. Posteriormente, se eligió la estrategia de difusión que tuvo una anticipación de 30 días para cada lugar. Dicha estrategia se basó en contenidos artísticos y educativos para ser difundidos en redes sociales, correos electrónicos y publicaciones que son tradicionalmente reconocidas por tener una estrecha relación con la cultura contemporánea de cada lugar (véase Tabla 3).

A partir de la información obtenida, se optó por elegir a los interesados con perfiles curriculares relacionados con la docencia, sin discriminar ninguna disciplina. El equipo de captación estuvo formado por un técnico de cada lugar, se contó también con trabajadoras que se dedicaron exclusivamente a resolver dudas, así como dar seguimiento por correo electrónico y de manera presencial en cada sesión.

Con esta metodología se alcanzaron muestras de 16 interesados en MACJ, 14 en CFPAVA y 12 en PT2000, debido al plan de trabajo no se introdujeron ningún tipo de modificaciones al programa educativo.

Tabla 2.

Contenidos para difusión.¹³

<p style="text-align: center;">Figura 2. MACJ.</p> 	<p style="text-align: center;">Figura 3. CFPAVA.</p> 
---	--

Figura 4. PT 2000.



¹³ Imágenes 1 y 2, diseño y edición de Alejandro Casales N. Imagen 3, diseño de la Secretaría de Cultura de Tabasco.

Hallazgos

Los constructos que sirvieron para identificar las formas de conocimiento adquirido fueron éticos y émicos, con eso se lograron obtener ideas, características, procedimientos y prácticas visuales únicas.

El constructo ético permitió estudiar la interactividad de los estudiantes con el plan de aprendizaje combinado y el domo de inmersión desde el punto de vista del investigador. Por otro lado, el constructo émico analizó las experiencias de los estudiantes desde el punto de vista de cada caso para determinar referentes conceptuales por medio del análisis semántico (Rosa & Orey, 2012).

Mediante el constructo émico se investigaron las experiencias del aprendizaje, sus interrelaciones y estructuras por medio de las descripciones de las personas, entrevistas y análisis conceptuales. Esto significa que la construcción émica es acorde con las percepciones y entendimientos apropiados por la situación interna. La validación del conocimiento émico proviene del consenso de los involucrados y la aceptación de que sus constructos coinciden con las percepciones compartidas que retratan las características propias de su educación (*ibíd.*). De esta manera, el trabajo del análisis también consistió en reconocer que hay conocimiento válido y científico, desde su información cuantitativa más básica (ver tabla 4).

Tabla 4.
Población.

Población	Captación		Nivel educativo	% Género		Rangos de edad
	Asistentes	% Deserción		Hombres	Mujeres	
MACJ	9	0.1%	Superior	55.5%	44.4%	De 35 a 18 años
PT2000	11	0.1%	Bachillerato, superior y posgrado	63.6%	36.3%	De 62 a 23 años
CFPAVA	8	0%	Superior y posgrado	75%	25%	De 60 a 21 años
Totales	28	0.2%	Bachillerato, superior, normalista y posgrado	64.2%	35.7%	De 18 a 62 años

Fuente: Elaboración propia

Desde una perspectiva ética, en cada población se implementó el plan curricular con aprendizajes combinados, sin modificaciones, el porcentaje total de deserción fue de 0.2%, la generalidad en este rubro tuvo su origen en la falta de equipo informático

en los asistentes, aunque con anticipación se había solicitado como requisito de participación.

En cuanto, al nivel educativo de los estudiantes, se obtuvo el perfil adecuado para la adquisición de nuevos conocimientos y la practicidad en el manejo del lenguaje y el desenvolvimiento de las habilidades digitales. El nivel más bajo ubicado en el bachillerato se localizó en PT2000 y los más altos ubicados en los posgrados estuvieron presentes en CFPVA y PT2000, el nivel educativo más constante fue la educación superior. Los rangos de edad mostraron que el interés por adquirir nuevos conocimientos es notable, llegando a tener estudiantes entre 18 a 62 años.

Durante la búsqueda de respuestas a la pregunta de investigación se mostraron diferencias significativas que sirvieron para desarrollar el análisis; así se presentan los resultados al cuestionamiento.

¿De qué manera los estudiantes interactúan con un modo de aprendizaje combinado?

Desde la perspectiva ética, se tuvieron evidencias de interactividad durante la implementación curricular, ya que los estudiantes resolvieron tareas complejas con sus conocimientos y los adquiridos. Con el propósito de ser práctico se muestran las tablas 5, 6 y 7 con el resultado de las evaluaciones y las evidencias de trabajo documentado de cada lugar.

Tabla 5.
Evaluación MACJ

ID	Rúbrica	Resultados
1	Asistencia	De todas las asistencias iniciales, hubo dos deserciones.
2	Entrevista inicial	Solo dos participantes conocían un planetario o habían acudido a un domo inmersivo
3	Trabajo colectivo	Todos colaboraron con el trabajo colectivo para autoconstruir el domo, realizar pruebas y entrevistas. Se muestran las evidencias fotográficas.



Figura 5. Trabajo colectivo MACJ

Se presentaron trabajos sobresalientes desarrollados con el modelo Moscovici (2000) y Burke (2015). Se muestra una selección de evidencias.

4 Ejercicio de retículas de anclaje

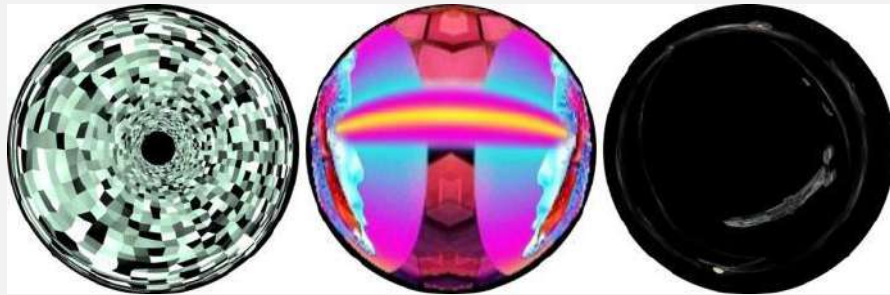


Figura 6. Trabajos reticulares en MACJ

Se presentaron cuatro obras artísticas. Se muestran las evidencias fotográficas.

5 Presentación libre de una obra inmersiva



Figura 7. Presentación de obra inmersiva en MACJ

6 Presentación oral




No se presentaron muestras orales

7 Porcentaje final

Valoración porcentual del aprovechamiento: 72%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.
Evaluación MACJ

ID	Rúbrica	Resultados
1	Asistencia	De todas las asistencias iniciales, hubo una deserción
2	Entrevista inicial	Todos los participantes habían visitado el domo inmersivo del estado, lo que sirvió para compartir sus experiencias y comparar sus destrezas durante el proceso de aprendizaje.
3	Trabajo colectivo	<p>Todos colaboraron con el trabajo colectivo para autoconstruir el domo, realizar pruebas y entrevistas. Se muestran las evidencias fotográficas.</p>  <p>Figura 8. Trabajo colectivo PT2000</p>
4	Ejercicio de retículas de anclaje	<p>Se presentaron trabajos sobresalientes desarrollados con el modelo Moscovici (2000) y Burke (2015). Se muestra una selección de evidencias.</p>  <p>Figura 9. Trabajos reticulares en PT2000</p>
5	Presentación libre de una obra inmersiva	<p>Se presentaron seis obras artísticas. Se muestran las evidencias fotográficas.</p>  <p>Figura 10. Presentación de obra inmersiva en PT2000</p>

6	Presentación oral	Tres estudiantes presentaron muestras astronómicas. Se exponen las evidencias.	
Figura 11. Presentación oral de una obra inmersiva en PT2000			
7	Evaluación final	Valoración porcentual del aprovechamiento: 94%	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.
Evaluación CFPAVA


I D	Rúbrica	Resultados
1	Asistencia	De todas las asistencias iniciales, hubo dos deserciones.
2	Entrevista inicial	Ningún participante conocía un planetario ni había acudido a un domo inmersivo
3	Trabajo colectivo	<p>Todos colaboraron con el trabajo colectivo para autoconstruir el domo, realizar pruebas y entrevistas. Se muestran las evidencias fotográficas.</p> 
Figura 12. Trabajo colectivo CFPAVA		
4	Ejercicio de retículas de anclaje	Se presentaron trabajos sobresalientes desarrollados con el modelo Moscovici (2000) y Burke (2015). Se muestra una selección de evidencias.



Figura 13. Trabajos reticulares en CFAVA

Al final se presentaron cinco obras artísticas. Se muestran las evidencias fotográficas

5 Presentación libre de una obra inmersiva



Figura 14. Presentación de obra inmersiva en CFAVA

6 Presentación oral

No se presentaron muestras orales

7 Evaluación final

Valoración porcentual del aprovechamiento: 78%

Fuente: Elaboración propia

Quiero señalar que todas las presentaciones de obra inmersiva fueron sobresalientes y las que estuvieron incompletas no se tomaron en cuenta para la evaluación final, lo que no desanimó el interés de los estudiantes para compartir sus resultados. La disposición de los estudiantes confirma las tesis de otras investigaciones científicas que manifiestan los efectos potenciales de los planetarios móviles (Summers, Reiff y Weber, 2008), así como el valor afectivo de los planetarios (Reed, 1970).

Por un lado, la mayor interacción sucedió durante la abstracción de los conceptos visuales del Renacimiento y el arte contemporáneo, principalmente al revisar las ideas básicas de la perspectiva lineal bidimensional y girarla a un espacio tridimensional y poliangular, esto resultaba tan complejo que hubo manifestaciones de interacción mediante solicitudes de aclaración del tema. Según Dewey (1934), la interacción en la educación es una muestra de constante reorganización para la reconstrucción de una experiencia.

Por otro lado, el plan curricular expuso el concepto de la *cuarta dimensión*, que se

acompañó de las obras artísticas más representativas del cubismo, el dadaísmo, el arte óptico y algunos aspectos sobresalientes de los antiguos experimentos panorámicos. De la misma manera, se expuso el desarrollo de la perspectiva lineal desde sus orígenes bidimensionales en el arte del *quattrocento*; el fin era comprender el desarrollo evolutivo del movimiento en el espacio pictórico, su distorsión y la revolución provocadora que marcó a las vanguardias artísticas, tanto en Europa como en México.

El tema del aprendizaje de las propiedades del espacio multidimensional lo simplifiqué con obras artísticas que se vinculan con las leyes físicas y solo pueden comprenderse —en el currículo de aprendizaje— con el apoyo de ejercicios de geometría euclidiana, con el uso de maquetas geodésicas y dibujos libres en las retículas radiales. Sin ir más lejos, por el corto tiempo del aprendizaje implementado en las prácticas, no fue posible estudiar a profundidad el paso de la geometría euclidiana hasta la diferencial, lo que no provocó interacciones adversas en las emociones de los estudiantes.

A pesar de esto busqué aprovechar las diferencias entre la rica complejidad de la naturaleza y la geometría euclidiana, recreando una mirada dirigida al mundo que en cada lugar de análisis nos rodeaba, cada población analizada experimentó el modelo euclidiano de las tres dimensiones hasta desajustarlo y compararlo con las formas irregulares y caprichosas de las montañas, las nubes, el mar y el paisaje urbano de cada ciudad. Con todo, estuvimos anclados desde un principio en las ciencias físicas, al analizar la perspectiva lineal de las pinturas planas, por ser así como se veían a los ojos y el sentido común de los artistas del *quattrocento*.

También buscamos colectivamente explorar la imaginación de las figuras planas hasta transformarlas con la ayuda del programa de edición de imagen y video (*After Efx*), agregando a ellas temporalidad. De esta manera, se llegaba a la conclusión de que el tiempo es el efecto que logra distorsionar la geometría, incluso, si las figuras planas manipuladas en el programa de edición se proyectaban en un muro y posteriormente en el interior del domo, no podrían hacerlo de la misma manera. Un fenómeno físico lo impediría, la cuarta dimensión invisible a nuestros ojos, pero no incomprensible. Así, las leyes físicas fueron enseñadas de manera sencilla para su comprensión buscando hacer lúdico lo exhaustivo.

Desde una perspectiva émica, se contaron con distintos instrumentos para el análisis como el cuestionario de evaluaciones sumarias para identificar y especificar el nivel de acuerdo posterior a cada práctica (Likert, 1932), y entrevistas para profundizar sobre los pensamientos de los estudiantes. La siguiente tabla muestra los resultados del cuestionario.

Tabla 8.
Cuestionario de la evaluación metodológica

Ítems	Respuestas en porcentaje				
	Muy buena / Muy bien / Sí	Buena / Bien / Tal vez	Indeciso	Mala / Mal / No	Muy mala / Muy mal / Por supuesto que no
¿La presentación de la práctica fue?	78.13%	21.9%	0%	0%	0%
¿En general, el contenido audiovisual, los ejercicios y las habilidades presentadas en la práctica fueron?	93.2%	6.8%	0%	0%	0%
¿La información del programa educativo fue?	87.5%	12.5%	0%	0%	0%
Después de la práctica, ¿te gustaría aprender más sobre ciencias y artes? (haciendo preguntas, visitando un museo o una biblioteca, escribiendo, dibujando o armando un planetario propio)	96.8%	3.2%	0%	0%	0%
¿La guía del practicante fue?	93.8%	6.2%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia

De todas las respuestas, el conjunto demuestra que los estudiantes involucrados tuvieron muy buenas experiencias con el plan de aprendizajes combinados y el domo de inmersión, a pesar de las tensiones por la falta de equipo informático y los recursos condicionados por las habilidades digitales de los involucrados, lo que no fue impedimento para la adquisición de nuevos conocimientos.

El acercamiento profundo en el lenguaje se obtuvo de una apreciación rica en contenido para su análisis, dicha apreciación devino de las grabaciones en presentaciones orales en PT2000, este fue el único lugar que presentó capacidades discursivas para presentar obras inmersivas. De la transcripción de cada presentación se realizó el análisis semántico conformado por su conjunto de 569 palabras, se aplicó la técnica de contenido heurístico, sintetizando palabras en categorías mínimas que expresan conceptos y se calculó su frecuencia con el número de veces que se repetía entre los oradores, con ayuda del programa NVIVO 11.4.0. En la figura 16, los conceptos usados con mayor ocurrencia se muestran en mayor tamaño.



Figura 15. Apreciación émica de una presentación oral, la nube muestra las palabras y conceptos utilizados durante la muestra oral en PT2000.

La percepción particular del constructo émico contó con tres historias orales, una dedicada al Sol y la Luna, otra a la constelación tianguis mexicana y una más a las constelaciones mayas.

Es de suma importancia comprender que la observación émica y su técnica de investigación no tienen nada que ver con la astronomía. El conocimiento que manifestaron los estudiantes se obtuvo mediante las ideas y las prácticas internas en el grupo, y se logró obtener conclusiones a partir de las premisas de la percepción local.

En otras palabras, la especificidad de las presentaciones orales puede entenderse mejor con el trasfondo de la comunidad que se ha desarrollado en torno al planetario de Tabasco, por lo tanto, los conocimientos previamente adquiridos mediante métodos subjetivos y el aprendizaje contextualizado concluyeron en el diálogo y el argumento de los fenómenos astronómicos que poseen toda su complejidad y que pueden

entenderse dentro de su contexto.

Asimismo, se constató que la composición social de cada lugar y el acceso adecuado a la infraestructura tienen una influencia significativa para la interactividad con el plan de aprendizaje y el domo de inmersión, pero de forma diferenciada. Existe una brecha que aumenta cuando no hay infraestructura que incluya equipo de cómputo, programas de aprendizaje para ciencia básica, desarrollo de habilidades digitales, como resultó en MACJ y CFPAVA. Contrariamente la entidad con niveles superiores en infraestructura tuvo mejores resultados en la interactividad, como sucedió en PT2000.

Desde otro ángulo, el carácter lúdico de la pedagogía obtuvo reflexiones de los participantes con información importante. Las reflexiones se recomiendan como una forma útil de recopilación de datos en la investigación de la educación en astronomía (Stroud, Groome, Connolly y Sheppard, 2007). A continuación, se muestra una selección con las descripciones de experiencias en los estudiantes.

Dos experiencias de participantes de MACJ.

- “Solo que quizás se requiera hacer más extenso el taller para poder ver más detalles.”
- “Me agradó mucho el contenido del taller, la forma en que se abordó y la manera de exponer la historia. Felicidades me quedo intrigada por profundizar en el tema. Como sugerencia creo que deberías de poner en el requisito para tomar el taller el dominio de alguno de los programas y contar con el equipo de cómputo para aprovechar más el taller”.
- Dos experiencias de participantes de CFPAVA.
- “Quizás haces un poquito más breve o haces más práctica la parte teórica. Podría ser de utilidad realizar un trabajo en conjunto para poder ir puliendo dudas y detalles”.
- “Me gustaría que los cursos lleguen a más personas pues me resulta fascinante y con el tiempo y paciencia espero crear una película”.

Dos experiencias de participantes de PT2000.

- “Finalicé el taller muy motivada y ansiosa por adentrarme más en la divulgación científica, por otra parte, me quedo un poco triste porque me hubiera gustado que el taller durara más tiempo, también me hubiera gustado ver un poco de proyección dentro del domo. Regrese pronto profesor. Estaré pendiente de su trabajo, gracias”.
- “El material usado, a pesar de ser sencillo fue muy efectivo, no pensé que esto se pudiera lograr así, el instructor compartió muy bien, su conocimiento se nota que le gusta lo que hace. Muchas felicidades”.

Finalmente, las experiencias guiadas por el aprendizaje combinado permitieron a los estudiantes tener planes de aprendizaje individualizados (Greenberg, *et al*, 2020), dinamizando el aprendizaje por medio del trabajo colectivo y el diálogo durante su parte presencial (Small y Plummer, 2010).

Implicaciones y recomendaciones

La producción de contenidos para domo inmersivo implica un proceso con una estructura y demandas que aún son poco conocidas y cuyo acceso, para aquellos que desean trabajar en esta área, es difícil debido a la falta de información sobre los pasos a seguir (Cavalcanti, 2009).

Asimismo, es necesario motivar y coadyuvar en la creación de nuevos métodos de enseñanza para el desarrollo de habilidades tecnológicas, con el fin de fortalecer la confiabilidad en la producción inmersiva entre la comunidad docente, incluyendo la identificación de tecnologías alternativas y la actualización de estrategias basadas en la noción de derechos de propiedad y libre distribución (código abierto). Habría que sumar el fomento dirigido al diseño de nuevas implementaciones y la revisión académica y artística de otras perspectivas para el bien de la producción inmersiva. De acuerdo con un enfoque constructivista social, sería necesario determinar los futuros proyectos inmersivos con fines educativos para que sean consistentes con la forma en que los participantes construirán el significado de futuras experiencias.

En otro frente, si no se motiva la educación inmersiva se presentaría un escenario desigual para muchas generaciones de mexicanos, tanto estudiantes como docentes, pues al negarles la información para una construcción equitativa del conocimiento y el aprendizaje, se debilitaría la relación con los espacios educativos, identificados como lugares inamovibles del conocimiento.

Bibliografía

Artículos

- Burke, P. (2005). "Using a spherical mirror for projection into immersive environments (Mirrordome)". *Graphite - Asociación para Maquinaria de Computación y la Sociedad de Cómputo*. Nov/Dic, Nueva Zelanda, <http://paulbourke.net/papers/graphite2005/graphite.pdf> [6, agosto 2018].
- Díaz, F. (2008). "Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿Hacia un paradigma educativo innovador?" *ITESO, Revista Electrónica Sinéctica*, año 30, México, pp. 1-15.
- Fonseca Pérez, J. J., & Gamboa Graus, M. E. (2017). "Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias". *Colombia, Revista Boletín Redipe*, año 6, núm. 3, Brasil, pp. 83-112.
- <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211> [9, enero 2019].
- Hernández, G. (2015). *La metáfora de las TIC como herramientas educativas: El aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación*. *DIDAC*, # 66 (jul-dic), pp.31-38. [Online] Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/312328702_La_metáfora_de_las_TIC_como_herramientas_educativas [9, enero 2019].
- Rosa & Orey (2012). "The field of research in ethnomodeling: emic, ethic and dialectical approaches". *Universidade Federal de Ouro Preto*. Brasil, <https://pdfs.semanticscholar.org/bebd/f6b78c8de9a5af8b4b090eb094bad86db393.pdf> [9, enero 2019].

- Small, K. J. & Plummer, J.D. (2010). "Survey of the goals and beliefs of planetarium professionals regarding program design". *Astronomy Education Review*, año 9, núm. 4, USA, pp. 1-10.
- Stroud, N., Groome, M., Connolly, R., & Sheppard, K. (2007). "Toward a methodology for informal astronomy education research". *Astronomy Education Review*, año 5, núm. 2, USA, pp. 46-158, <http://dx.doi.org/10.3847/AER2006023> [9, enero 2019].
- Summers, C., Reiff, P. & Weber, W. (2008). "Learning in a immersive digital theater". *Advances in Space Resarch*, año 42, núm. 11, USA. pp.1848-1854.
- Yu, K.C. (2005). "Digital Full-Domes: The Future of Virtual Astronomy Education". *Planetarian*, Año 34, núm. 3, USA, pp. 6-11.
- Libros**
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., & Taylor, T. (2012). *Enthnography and virtual worlds, A handbook of Method*. Princenton University Press, USA.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz, F. (2007). *La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza*. En Formación Cívica y Ética. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria, Subsecretaria de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, México.
- Freund, G. (1974). La fotografía como documento social. Edit. Gustavo Gill, España.
- Giroux, S. & Ginette, T. (2004). *Metodología de las ciencias humanas, investigación en acción*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Piaget, J. (1964). "La teoría de Piaget", en L. Carmichael. *Manual de Psicología Infantil*. Argentina, El Ateneo.
- Reynolds, S. (2002). *Portable Planetarium Handbook*. International Planetarium Society, USA.
- Reed, G. (1970). *A comparison of the effectiveness of the planetarium and the classroom chalkboard and celestial globe in the teaching of specific astronomical concepts*. (Una comparación de la efectividad del planetario y la pizarra del aula y el globo celeste en la enseñanza de astronomía específica. Conceptos) [Disertación Doctoral]. Michigan University, USA.
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M., (2010). *Metodología de la investigación, 5ª ed*. The McGraw Hill/Interamericana, México.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata. S.L., España.
- Likert, R. (1932). *A technique for measurement of attitudes*. New York University, USA.
- Meza, Jorge (2012). *Diseño y desarrollo curricular*. Editorial Red Tercer Milenio S.C., México.
- Moscovici, S. (2000). *The phenomenon of social representation*. En Gerard Duveen (Ed.), *Social representations: explorations insocial psychology* (pp. viii, 313 p.). Cambridge Polity, United Kingdom.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículum*. Editorial Troquel, España.
- Tesis**
- Argumedo, G. (2011). Evaluación del aprendizaje con portafolios, ventajas y desventajas desde la mirada de los actores. [Tesis Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana].
- Cavalcanti, A. (2009). *Tecnologias alternativas de criação de conteúdos para ambientes Fulldome*. Brasil. [Tesis Maestría, Universidade de Aveiro, Departamentode Comunicação e Arte]. Repositorio CORE: <https://core.ac.uk/reader/15561429> [9, enero 2019].
- Marqués, B.B. (2002). *El planetario, un recurso didáctico para la astronomía*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.

Páginas web

Naciones Unidas (septiembre, 2019). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Bases de datos

Greenberg, B., Schwartz, R., Horn, M. (2020). *Blended Learning: Personalizing Education for Students*. Teacher Center,

Silicon Schools Fund & Clayton Christensen Institute. Recuperado en mayo, 2020, de: <https://www.coursera.org/learn/blending-learning-personalization>

Exposiciones

Siqueiros, D. (2020). *Plataforma pedagógica de Proyecto Siqueiros* (Siqueiros pedagogo). México INBAL, Sala de Arte Público Siqueiros.

Recibido el 17 de julio de 2020

Aceptado el 29 de septiembre de 2020

RESEÑA

Monreal Ramírez, Jesús Fernando (2020). *Máquinas para descomponer la mirada. Estudios sobre la historia de las artes electrónicas y digitales en México*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablo Editores

Mariela Yeregui*

* Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: myeregui@untref.edu.ar.

A AQUELLOS QUE PERSIGUEN la compleja tarea de articular históricamente lo pasado, superando el espejismo tirano de la linealidad temporal, *el gran filósofo alemán Walter Benjamin les recomienda* “cepillar la historia a contrapelo” (Benjamin, 2008: 43). No siempre es una tarea fácil descubrir los pelajes de un devenir, operando a partir de una contralógica, una lógica que vaya en sentido contrapuesto al de una diacronía en reversa o, en otras palabras, una lógica que desmantele la recapitulación de una facticidad pasada con base en las certezas del presente. Y si a eso agregamos que este cepillado se produce en torno a una esfera artística concreta –la del arte digital y electrónico que muchas veces evade definiciones rotundas y categóricas–, y que además esa esfera se circunscribe a un escenario geográficamente y temporalmente delimitado –el de México entre los años 80 y los primeros años del 2000–, todo pareciera complejizarse aún más.

Máquinas para descomponer la mirada

de Jesús Fernando Monreal Ramírez emprende ese desafío, hurgando laboriosa y cíclopeamente en los archivos, en los testimonios de sus protagonistas, en los vestigios y huellas de un pasado cercano del que no existe casi ninguna sistematización ni discursividad que despliegue un relato más o menos articulado en torno a lo que Rancière denomina el “reparto de lo sensible”: un régimen de visibilidad que pone en evidencia “esa relación de expresión de un tiempo y de un estado de civilización” (Rancière, 2009: 28), siendo esto último algo anclado habitualmente en la esfera extraartística. Ya en la introducción, el autor plantea que el libro no intenta articular un relato histórico, sino una genealogía – en el sentido foucaultiano del concepto. Es decir, hay en su propuesta arqueológica una intención de hilvanar las diferentes configuraciones discursivas que emergen de la puesta en relación y la tensión entre los programas institucionales, las prácticas, las retóricas,

la superestructura de la discursividad político-ideológica que surcan las múltiples configuraciones de las diferentes escenas del arte electrónico y digital en México.

Dividido en tres partes, el libro no plantea de ningún modo una correspondencia entre su estructura y los devenires de la escena del arte electrónico y digital en un sentido cronológico. Más bien, hay una suerte de estructura que articula capas geológicas que sedimentan y constelan en nuevas capas, haciendo jugar, en todo momento, relaciones tanto sincrónicas como diacrónicas de discursos y de acontecimientos, de ideas y de prácticas, de intentos y de fallidos, de intenciones político-programáticas e de iniciativas independientes. Diseccionar las capas transversal y longitudinalmente supone crear una máquina discursiva (el propio libro) para descomponer las múltiples miradas que fueron configurando este reparto de lo visible. Es así que el libro es en sí mismo una máquina que descompone mediante su estrategia de abordaje, esto que el autor da en llamar “máquinas de descomposición” –o sea, las máquinas artísticas digitales y electrónicas. Una máquina para desarmar otras máquinas, en definitiva. El autor desguaza y desmaleza de este modo las múltiples negociaciones y apropiaciones, las diversas transiciones heterogéneas y eclécticas que terminan por modelar una escena, un territorio, una superficie volátil y dinámica que va reconfigurándose permanentemente.

La figura de “artista en tránsito” –denominación de Jorge A. Manrique recogida por el autor– visibiliza estos nuevos derroteros que la cultura electrónica y digital va instalando por intermitencias y sucesivas superposiciones. Es entonces que ciertos artistas pusieron en crisis las prácticas centradas en la objetualidad para comenzar a transitar una multiplicidad de disciplinas, incorporando asimismo tecnologías menos convencionales y más inmateriales. En los trabajos de los años ochenta se empiezan a insinuar poéticas de la descomposición en las que las estrategias de posproducción pasan a ocupar un rol preponderante. Fueron operaciones de tránsitos transdisciplinares en las que las artes electrónicas y digitales se escabullen dentro del terreno de las artes plásticas provocando lo que algunos autores caracterizaron como “borramientos”: una ruptura respecto de la visión compartimentada de las artes tradicionales, cimentada y consolidada por las instituciones hegemónicas. Estas exploraciones liminares, que indagaron en torno al potencial de los soportes no-habituales, generando experiencias basadas en la creación de sensorialidades ambientales participativas, abonaron el terreno para que el término “multimedia” se instalara e, incluso, sea absorbido por las propias instituciones del arte. Sin embargo, esta apropiación parecía responder, más bien, a una necesidad de crear un significante que actuara como sombilla ante el

desborde discursivo que implicaba esta diversidad de prácticas. Pero también “multimedia”, en tanto término paradójico, zanja la disputa entre los medios de comunicación –con los que los artistas se hallaban experimentando– y lo que el autor llama “arte culto”, es decir, el arte disciplinar que emanaba de una institucionalidad imbuida por cierto purismo de los lenguajes artísticos. “Multimedia” era un recurso discursivo conveniente ante lo que ya era un hecho consumado a partir de las prácticas de los artistas, develando al mismo tiempo la emergencia de una economía cultural en la que la idea de modernización era medular para el proyecto de estado de los años ochenta y noventa.

Pero esto, que podría considerarse el grado cero de la conformación de una escena –que el autor acertadamente denomina “multimedia predigital”–, encadena procesos múltiples que en el libro escapan a toda secuencialidad cerrada y refractaria al conflicto. Todo lo contrario: los derroteros del arte digital y electrónico entretejen un entramado complejo en el que las formaciones discursivas, el universo fáctico engarzado por un sinnúmero de eventos y acontecimientos, las ideas de sus protagonistas y las políticas culturales de estado tensionan y superponen capas geológicas heterogéneas. Vemos entonces que hay una capa en la que la gráfica tradicional contrapuntea con la gráfica digital y añade una dimensión

nueva. La imagen que deviene de la gráfica digital no es ya una imagen sino una metaimagen: una reflexión sobre la propia imagen que empieza a insinuar la existencia de códigos y lenguajes alejados de la manualidad y del carácter referencial de los signos. Así, la idea de manualidad que emana del “saber-hacer” (tekné), sobre la que reposa el discurso dominante de las artes plásticas, comienza a contaminarse con paradigmas más cercanos al capitalismo cognitivo. Un viraje de la mano hacia el cerebro, del trazo al código, del objeto a su descomposición.

¿Cómo no abordar el discurso de la modernización sin sopesar la importancia que tiene la tradición en los relatos culturales de México? ¿Cómo no vincular a este modelo cultural de modernización híbrida con una estrategia posproductiva que, al igual que estas experiencias artísticas basadas en el “cortar, copiar y pegar”, amalgamaba elementos y formaciones discursivas diversas, provenientes de horizontes político-culturales heterogéneos? Siguiendo a Ricoeur, el autor señala que la estrategia de los artistas del “cortar, copiar y pegar” no tiene que ver con generar un conglomerado diverso a partir de la fusión de unidades asignificantes, sino de una “operación narrativa sobre la trama del relato”. De la misma forma, esta maniobra discursiva por parte del aparato del estado articula y posproduce una narración consistente y fecunda para la

consolidación de políticas públicas orientada al consumo masivo de capitales simbólicos, ligados a la idea del progreso que subyace en el horizonte de expectativas delineado por las tecnologías audiovisuales y de información. En suma, se trata de una suerte de relato mestizo por parte de las propias instituciones o, como señala Antonia Guerrero –citada en el libro–, “el medio es el mestizaje”, lo que implica una posproducción de la cultura que da cabida y es también condición de posibilidad para el despliegue de producciones también mestizas.

En este contexto de lo “pospictórico, lo posnacional y lo posconceptual” –tal como lo define Cuauhtémoc Medina, citado en el libro–, la creación del Centro Multimedia ocupó un papel central. Es interesante ver cómo el autor, a partir de documentos dispersos y entrevistas a los personajes que contribuyeron a la creación y desarrollo de dicha institución, va develando nuevas capas que permiten que nos aproximemos a la expansión del trabajo inmaterial y del capitalismo cognitivo, en detrimento de las técnicas y habilidades. Así el CENART, por medio de unos de sus centros más icónicos en este campo tanto para México como para el resto de América Latina (el Centro Multimedia), encarna el proyecto de modernidad híbrida que se materializa en la difusión y creación a partir de nuevos lenguajes: computación gráfica, imagen

en movimiento, realidad virtual e interactividad. Se produce de esta manera un desplazamiento de la estética de objetos y el paradigma de la representación hacia una poética de los proyectos en la que tanto el carácter procesual como la retórica de la interactividad cobrarían preponderancia. En estos territorios que implican una disolución de la objetualidad, mediante un tipo de metodología y de prácticas en clave heurística –la creación a partir de principios de la ingeniería y la programación para solucionar problemas específicos–, se producen disrupciones en relación con la idea de modernidad imperante. Lejos de trazar un panorama armónico y un relato neutral, el autor visibiliza críticamente los vaivenes y tensiones entre las prácticas artísticas, los relatos institucionales y las políticas de turno.

En toda esta máquina de descomposición que es el mismo libro, hay algunos aspectos que ameritan ser destacados muy especialmente. En primer lugar, es casi una fatalidad que la gran mayoría de los ensayos en torno al arte electrónico o digital se autoimpongan la compleja y casi inútil tarea de definir a qué refieren estas denominaciones, incluyendo, a su vez, todo el resto de la mirada terminológica que sobrevuela esta esfera artística (media art, arte tecnológico, arte de los nuevos medios, etc.). Ensayan una perspectiva ontológica que intenta desbrozar el terreno procurando llegar a una cierta es-

pecificidad de esto que, aun desde la propia nominalidad, es un espacio incierto y cambiante. El desarrollo que propone este libro, en cambio, pareciera otorgar el certificado de defunción a toda posibilidad de mirar a esta esfera del arte desde la especificidad de sus lenguajes. Y esto es así porque al insertar al arte en la dimensión biopolítica foucaultiana, el saber “no está hecho para comprender, está hecho para hacer tajos” (Foucault, 1978: 20). O, dicho de otra forma, se trata de “cortar” la causalidad lineal de este segmento de la historia del arte y su ontología del ser en pos del movimiento indefinido del conocimiento. Eso el autor parece haberlo puesto en juego al modelar, con base en la descomposición y de los múltiples “tajos” que va ejecutando, un concepto de arte electrónico y digital dinámico en virtud de su profundo embebimiento en la historia y en el contexto sociopolítico.

Por último, el libro, además de atender a un área de vacancia –como es la de la sistematización del escenario del arte digital y electrónico mexicano durante su nacimiento y expansión– y, por otra parte, constituirse en un recurso fundamental para investigadores y teóricos del arte plantea, asimismo, una visión abierta y crítica, una aproximación dinámica y no-condescendiente. En esta genealogía, las fronteras entre los diferentes aspectos que conforman la escena del arte electrónico y digital en México son difusas y porosas. Teje una red de relaciones, signada

por la conflictividad discursiva y política, que se opone a la idea de historia cerrada, de catálogo ordenado, de relato con base en criterios prefijados. Porque en definitiva el libro es una máquina que, así como Aby Warburg (2010) concebía a su *Atlas Mnemosyne*, despliega “un artefacto diseñado para hacer saltar correspondencias, para evocar analogías”.

Bibliografía

- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: Itaca/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Foucault, Michel (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Chile: Libros Arces-Lom.
- Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid: Akal.

RESEÑA

Giribuela, Walter (2019). *Historias manfloras: sexualidades disidentes y vejez masculina*. Luján: EdUNLu

Abraham Nemesio Serrato Guzmán*

* Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali. Correo electrónico: serratoan@gmail.com.

WALTER GIRIBUELA, en *Historias manfloras*, atiende una deuda que los estudios *queer* tienen con los estudios gerontológicos y que los estudios gerontológicos, a su vez, tienen con las sexualidades disidentes: la experiencia de envejecimiento y la vejez de hombres homosexuales. Su estudio se sitúa en el área metropolitana de Buenos Aires, en Argentina. El enfoque del curso de vida utilizado a lo largo de esta investigación permite visibilizar cómo los eventos y roles sociales, graduados por la edad, están “incrustados” o delimitados por la estructura social y los cambios históricos, económicos, políticos e ideológicos que en ella suceden, esto es, que envejecemos de acuerdo con dónde, cómo y cuándo hemos vivido.

Autores como Brian de Vries (2009), Robert Schope (2005), Debra Harley y Pamela Teaster (2016) o Fernando Rada-Schultze (2017) señalan que el género y la sexualidad no son en sí mismos factores determinantes en los modos en que las personas envejecen, sino las coyunturas sociales y las connotaciones que implique socialmente tener una orientación

sexual o una identidad de género no normativa; es decir, no es por la orientación sexual en sí misma por lo que podría diferenciarse el envejecimiento y la vejez de una persona no heterosexual respecto de sus pares heterosexuales, sino por el producto de una trayectoria de vida marcada por el estigma, la discriminación y la violencia hacia las disidencias sexuales.

En este libro se estudian las vidas de hombres argentinos que fueron educados y socializados en un contexto marcado por discursos y prácticas estigmatizantes, patologizantes e, incluso, criminalizantes, en contra de las personas que no se adherían a la heterosexualidad, y que suponían, por ende, a esta como la única orientación sexo-genérica “normal”, “sana” y “natural”; y que con el paso del tiempo y, en muchos casos, gracias a su propia participación en los primeros movimientos organizados por la reivindicación de derechos de las personas sexodisidentes, estos hombres también han sido testigos y han vivido cambios sociopolíticos en materia de diversidad sexual que han transformado mucho la realidad para las

personas no heterosexuales en Argentina y, con ello, la experiencia del ejercicio y visibilización en el ámbito público de su orientación sexual durante la vejez en el área metropolitana de Buenos Aires, la forma de establecer relaciones interpersonales y de pareja, e incluso, su propia subjetividad e identidad.

Si bien, los estudios sobre vejez y diversidad sexual en contextos como Estados Unidos dieron inicio desde finales de los años setenta, al encontrarse frente al envejecimiento de los llamados *baby boomers* (la generación nacida entre 1946 y 1964), al ser estos la primera cohorte en envejecer y alcanzar una vida avanzada como miembros relativamente identificados de una minoría sexual (de Vries, 2009), en Latinoamérica estos son relativamente recientes, siendo Argentina uno de los países pioneros, ya que también se encuentran frente a las primeras generaciones envejecidas que han alcanzado una relativa visibilización y politización pública de su orientación sexual. Es este texto de Walter Giribuela, *Historias manfloras*, junto con los de Ernesto Meccia (2011; 2015) y Fernando Rada Shultze (2017; 2018), un ejemplo de estos trabajos pioneros que durante la última década se han desarrollado en torno a este tema en Argentina.

El libro está conformado por nueve capítulos. En el primero de ellos, “Puntos de partida”, el autor presenta los elementos de partida conceptuales y empíricos. En

los primeros, define las nociones de *vejez* y *envejecimiento* desde una perspectiva que integra tanto elementos biológicos como socioculturales; identifica y define a la sexualidad como una construcción social, como un elemento que históricamente se ha utilizado para organizar los usos del cuerpo, pero también para organizar la sociedad. Muestra, asimismo, el limitado abordaje de la sexualidad en la vejez, sobre todo, desde una perspectiva que reconozca la diversidad sexual.

En cuanto a los puntos de partida empíricos recupera los elementos más importantes que caracterizan el enfoque de curso de vida, enfatizando en su potencial para aproximarse a la experiencia de hombres homosexuales que han sobrevivido a periodos históricos en que la mirada social hacia la diversidad sexual era sumamente reprobatoria, pero que durante su proceso de envejecimiento han vivido los cambios sociohistóricos que en Argentina le han dado mayor visibilidad y reconocimiento de derechos a las disidencias sexuales.

El segundo capítulo se titula “Performatividad discursiva y sexualidad no hegemónica”; en él Giribuela examina la forma en que los discursos de patologización, estigmatización y criminalización de las disidencias sexuales han moldeado las miradas respecto a la homosexualidad masculina en los sujetos homosexuales y cómo estas miradas han impactado en su subjetividad y en sus historias de vida en

general. Identifica cuatro ejes en los que los entrevistados han comprendido la homosexualidad, por lo menos durante su proceso de socialización: la homosexualidad como patología o desviación, como deshonra, como afectividad y como rol social.

Considerando los discursos y prácticas patologizantes imperantes desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, los homosexuales participantes de esta investigación incorporaron esta visión de la homosexualidad como enfermedad o anomalía, visión a partir de la cual se percibían a sí mismos y a los otros, a los espacios, entendiendo la patologización de la homosexualidad como una teoría científica válida.

En cuanto a la homosexualidad como deshonra, esta se entiende en relación con dos emociones: la vergüenza y la culpa; la primera vinculada con la forma en que son vistas nuestras acciones por otros, mientras que la culpa se vincula más bien con la autopercepción de dichas acciones. Ahora bien, la vergüenza se presenta como una emoción que implica una internalización de la mirada del otro, una emoción que puede trascender el campo de lo individual y transferirse a la misma familia como sujeto avergonzado, pues la homosexualidad de uno de los integrantes de la familia se convierte en motivo de deshonra.

Por otro lado, la homosexualidad también fue descubierta no solamente como

una atracción física o erótica, sino también afectiva, con una fuerte presencia de emociones y sentimientos que llevaron a estos hombres a descubrir que su atracción no sería algo pasajero, como algunos de ellos lo suponían hasta entonces. Finalmente, en este apartado se aborda también la construcción de la homosexualidad como rol social, esto con base en el reconocimiento de algún tipo de normativa implícita o explícita sobre el comportamiento socialmente esperado a partir de la orientación sexual homosexual, un comportamiento generalmente vinculado con prácticas sexuales ocultas, sucedidas en espacios relegados y subsidiarios que “permitieran” mantener la apariencia heteronormativa del espacio público.

El tercer capítulo se titula “Heridas del lenguaje y estrategias de invisibilización”, en el cual el autor parte del reconocimiento de la capacidad performativa del lenguaje y, en este sentido, del reconocimiento de las heridas causadas en la subjetividad de los hombres homosexuales a partir del insulto, la humillación, la degradación, el oprobio, lo que provoca, entre otras cosas, la generación de estrategias como la invisibilización u ocultamiento para tratar de protegerse del insulto real o latente. De acuerdo con los análisis de las entrevistas, el autor identifica cuatro formas en que el lenguaje ha causado heridas en la subjetividad de los participantes de la investigación: a partir de los discursos no verbales, de los discursos

negados, de los discursos insinuados y de los discursos insultantes.

Las heridas ocasionadas por discursos no verbales es posible identificarlas en aquellas acciones y conductas que, en tanto discursos no verbalizados, tienen como fin herir a las personas a las que van dirigidas. Por otro lado, el autor reconoce que cuando los homosexuales eran heridos por discursos no verbales, estos buscaban diluir su impacto por medio de alguna explicación racional para minimizar la herida, atenuarla o volverla más soportable; en otras situaciones, el hecho hiriente no solo es minimizado, sino que incluso llega a ser negado. Estas son las heridas provocadas por los discursos negados.

Las heridas a partir de discursos insinuados también los identifica como estrategias para mantener la apariencia heteronormativa, pues son “aquellos discursos en los que un interlocutor da a entender que conoce la orientación sexual no heterosexual del otro, pero sin plantearlo abiertamente” (Giribuela, 2019, p. 75). Mientras estas heridas originadas por los discursos no verbales, negados o insinuados están más en el campo de lo implícito o simbólico, las heridas surgidas por los discursos insultantes son explícitas por su evidencia, es decir, son los insultos, las burlas, las humillaciones directas, abiertas, contundentes.

Por otro lado, este capítulo también aborda la homosexualidad como fuente

de invisibilización, estrategia que se utiliza con el objetivo de borrar las alteridades y diferencias de la diversidad sexual y que implica tres estadios principales: el de la estereotipación, el de la violencia simbólica y el de la deslegitimación, que ocasionan un borramiento, por lo menos simbólico, de la disidencia sexual. Un borramiento que se transforma en una estrategia de supervivencia y que se expande hasta convertirse en parte de su identidad.

El autor identifica entre los hombres entrevistados, principalmente, dos tipos de estrategias para intentar hacer invisible su homosexualidad, e incluso, hacerse invisibles ellos mismos: las continuistas y rupturistas; dentro de las continuistas identifica el silencio verbal y no verbal, y el fingimiento temporal y permanente, como acciones tendientes a que los grupos cercanos al sujeto sigan suponiendo la heterosexualidad de este; y dentro de las rupturistas se encuentran el ostracismo interno, institucional y social, y a la huida del espacio geográfico como acciones que en búsqueda de la invisibilidad han provocado alguna forma de disrupción en la presunción de la heterosexualidad, pero sin que ello implique necesariamente una asunción pública o abierta de la homosexualidad.

El cuarto y quinto capítulos del libro abordan la relación entre las instituciones sociales, en tanto portadoras de los significados que organizan y configuran

las representaciones sobre la sexualidad, y la diversidad sexual en particular, a la que se le asignan un papel residual e inferior respecto del modelo heteronormativo hegemónico. El cuarto capítulo se enfoca en la familia en tanto institución que, mediante sus múltiples configuraciones, garantiza la subsistencia biológica inicial de la persona y que también suele ser el espacio de socialización primaria e introducción de los sujetos a la cultura; reconociendo que este es un espacio donde se conjugan aspectos afectivos positivos, pero también los contrarios, es un espacio donde la biopolítica se materializa por medio de estrategias de vigilancia, control y disciplinamiento del cuerpo y la sexualidad (Serrato, 2014).

Con base en los relatos de los participantes de la investigación, el autor identifica, entre los aprendizajes que se dan en el interior del grupo familiar, los mandatos relativos al cuerpo, el género, la sexualidad, la orientación sexual, los roles y estereotipos de género: el apego al modelo de masculinidad hegemónica, la heterosexualidad como norma, las expectativas de reproducción y proveeduría. Se trata de mandatos generalmente naturalizados de tal manera que difícilmente son detectados, problematizados o quebrantados sin enfrentar resistencias o, incluso, sanciones, como el exilio; sobre todo en generaciones como las de los participantes de esta investigación.

Ya en el quinto capítulo el análisis se dirige a las instituciones educativas, sanitarias, religiosas y políticas, como dispositivos de organización y control del cuerpo y la sexualidad, y su relación con la diversidad sexual. Reconoce en las instituciones educativas funciones que van más allá del currículum académico, el llamado currículum oculto, la transmisión de pautas ideológicas, las ideas sostenidas por los grupos hegemónicos y, por supuesto, el control y disciplinamiento de la sexualidad. Articula el análisis de las experiencias de los hombres entrevistados respecto de esta institución considerando tres ejes: la escuela según la experiencia vivida, la escuela como un espacio sexuado donde sobrevivir y la escuela en tránsito hacia la modificación de estereotipos sexo-genéricos.

Considerando que la homosexualidad hasta el año de 1990 fue considerada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una patología, Giribuela presenta diversas experiencias de sus entrevistados que evidencia cómo se enfrentaron en distintas instancias públicas de atención a la salud con discursos y prácticas médicas patologizantes o, por lo menos, heteronormativas y omisas ante la salud sexual de los hombres que tienen sexo con otros hombres. Igualmente, el autor aborda las experiencias vividas derivadas de la participación voluntaria en instituciones religiosas y político-parti-

darias en las que también los participantes se encontraron con discursos y prácticas heteronormativas, patologizantes, criminalizantes, estigmatizantes. Finalmente, Giribuela cierra este apartado haciendo un recuento de la participación de sus informantes en los movimientos de liberación sexual surgidos en Argentina desde finales de la década de 1960 y hasta la entrada de la dictadura en 1976, como el Frente de Liberación Homosexual (FLH) y los creados gracias a la instauración de la democracia, a partir de 1983, como la Comunidad Homosexual Argentina (CHA).

En el sexto capítulo “Los procesos y estrategias de visibilización. Las ‘salidas del clóset’”, el autor aborda las salidas identitarias tanto en el ámbito privado como en el público. Proceso que, según el autor, exceden el acto de asumir la orientación sexo-genérica no hegemónica, pues implica un avance en un proceso de visibilización que reconfigura la particularidad identitaria vinculada con el ocultamiento, el secreto y la discreción. En este punto considero pertinente acotar, junto con el autor, que para que este avance suceda es necesaria una visibilización y de alguna manera, una salida o salidas del clóset de forma sostenible a través del tiempo, ya que no es un acto que “suceda” una sola vez, sino un proceso continuo y que ocurre en distintos grupos y escenarios (Serrato, 2020).

De hecho, es común que se salga en ciertos escenarios y no en otros, según el grado de riesgo o de apertura que las personas puedan identificar en cada uno de ellos. Teniendo en cuenta estas características, el autor identifica que los testimonios de salidas identitarias de sus informantes en el ámbito privado hacen referencia a tres clases de situaciones típicas: las salidas ante la familia, entre amigos y ante los compañeros sexuales; grupos que en algunas ocasiones fungieron como salvaguardas o cómplices del secreto de la orientación sexual no heteronormativa.

Por otro lado, el autor también identifica escenarios de salidas identitarias en el ámbito público, igualmente reconociendo que no se trata de actos únicos, sino más bien son varios los que se dan a lo largo de la vida, eventos que no siguen un patrón general y que cobran significación de acuerdo con el momento vital y sociohistórico en que se producen. Recuperando las experiencias de sus entrevistados identifica tres escenarios de salida identitaria en el ámbito público: unas se dieron en el marco de la pandemia del VIH, escenario que hizo emerger una cierta politización de la diversidad sexual con su aparición en la agenda de gobierno y el apoyo a las nacientes organizaciones de base enfocadas en atender la problemática dentro de esta población, aunque,

cabe señalar, con la consecuente estigmatización homofóbica de calificar la pandemia como “la peste rosa”.

Otras salidas en el ámbito público han sido ante algún tipo de auditorio, en intervenciones de sus entrevistados que comprendieron su participación en algún evento público y que, a la vez, operó como confirmación de su orientación sexual o develación de esta a su círculo familiar o cercano y, finalmente, otras tantas se han dado mediante el casamiento a partir de la aprobación del matrimonio igualitario en Argentina en 2010. Destaca, entonces, que la mayoría de estas salidas toman la particularidad de haberse efectuado en la vejez de los entrevistados o en momentos muy próximos a ella.

El séptimo capítulo del libro se titula “El ambiente”, esta noción alude a los espacios de socialización comunes entre las personas homosexuales durante la segunda mitad del siglo XX tanto en Argentina como también en nuestro país. Las características de los lugares “de ambiente” eran muy distintas de las que actualmente tienen los lugares que se conocen como para público LGBTI. Además, es importante reconocer, como señala el autor, que la noción del “ambiente fue utilizado para designar no solo los espacios, sino también a las personas, así ‘ser de ambiente’ era sinónimo de ser ‘gay’” (Giribuela, 2019, p. 213). El autor distingue entre espacios públicos “de ambiente” y

espacios eróticos privatizados, dicha distinción también se ha utilizado de alguna forma análoga en nuestro país por autores como Luis Ortiz-Hernández (2004), quien habla de la exclusión a guetos comercializados y no comercializados como una forma de opresión de las minorías sexuales, estos guetos serían parte de los “lugares de ambiente” a los que refiere Giribuela.

Los espacios públicos de ambiente se caracterizan por no estar destinados exclusivamente a la población LGBTI, estos podían ser prácticamente cualquier lugar: los baños de ciertos espacios, como centrales de autobuses o de trenes, los mismos autobuses o trenes, ciertas calles o espacios públicos, parques, jardines, espacios baldíos, ciertos tipos de eventos como ferias o carnavales, lo particular era, y sigue siendo en los pocos espacios que siguen operando, la imposición de discreción a las personas homosexuales, y que requieren el desarrollo de una extraordinaria habilidad semiótica para poder decodificar señales que permitan el contacto buscado, de modo que deja excluidos a quienes habitan el mismo espacio con otros fines o a aquellos que no cuentan con los códigos para identificar las sutiles señales a partir de las cuales se establecen los contactos.

Por otro lado, los espacios eróticos privatizados se volvieron más comunes durante las últimas décadas del siglo XX, algunos fueron apropiados, igual que los

espacios públicos, por medio del uso de señales y códigos, otros tantos fueron creados exclusivamente para el público homosexual; dos elementos caracterizarían este tipo de sitios de encuentro privatizados: no solo ser espacios cerrados, sino también que se encuentran mediados por una relación de consumo, es por eso que autores como Ortiz-Hernández (2004) se refieren a estos como guetos comercializados. Los espacios eróticos privatizados a los que hacen alusión los entrevistados por el autor incluyen cines, bares, discos, saunas, *dark rooms* y espacios virtuales (como líneas telefónicas para concertar citas, chats de citas, apps de citas), los cuales fueron apareciendo y se fueron transformando, y algunos desapareciendo a raíz de los cambios políticos, tecnológicos y culturales sucedidos en Argentina durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI.

Finalmente, el autor identifica, mediante los testimonios de sus informantes, la relevancia que los espacios organizativos institucionales han tenido como espacios de socialización presentes, sobre todo, a partir de este siglo, en que los colectivos homosexuales proliferaron en la zona metropolitana de Buenos Aires, espacios que se han constituido como lugares privilegiados para construir lazos amistosos y redes sociales de apoyo.

El octavo capítulo del libro se titula “De manfloros a gays” y examina específicamente las características distintivas de las vejez que atraviesan los entrevistados y las formas en que experimentan la sexualidad en esta etapa de la vida. Asimismo, aborda las representaciones que sobre la vejez tenían los entrevistados en otros momentos de su trayectoria vital y las que tenían en el momento de las entrevistas. Tomando como eje la visión de los entrevistados sobre la vejez cuando aún no formaban parte de ella, el autor identifica tres opiniones claramente diferenciadas: las que le asignaban un valor positivo, las que le asignaban un valor negativo y las que ni siquiera la imaginaban, con una marcada preeminencia de la segunda respecto a las otras dos; al abordar las representaciones actuales resaltó que algunos de ellos identificaban la representación que tenían sobre la vejez desde una posición de alteridad: “viejo es el otro, yo no”.

Otros de los temas vinculados con la vejez explorados por el autor fue la experiencia de la jubilación o el retiro del mercado laboral, el deterioro físico, la muerte y el ejercicio de la sexualidad. Las experiencias de sus entrevistados contrastan con el imaginario social que invisibiliza el ejercicio de la sexualidad en esta etapa de la vida, sobre todo la de las minorías sexuales, así como los mitos e ideas edadistas (Rada-Schultze, 2018), que promueven una imagen de los viejos como

personas pasivas, inactivas, dependientes, asexuadas, enfermas o solitarias.

En el noveno y último capítulo “El futuro en el proyecto vital” destacan las perspectivas de futuro de los participantes de esta investigación; en primer lugar, examina las imágenes de futuro en vinculación con aspectos de la vida cotidiana y con actividades que en otros momentos de la vida fueron deseadas, pero parecían imposibles o irrealizables y que ahora identificaban como viables; en segundo lugar, identifica en sus participantes ideas de futuro vinculadas con proyectos sociales no lucrativos, como la participación en colectivos y organizaciones en pro de las minorías sexuales y otras causas sociales y, finalmente, examina la idea de futuro que presentan sus informantes desde una perspectiva filosófica y trascendental.

Además del fino análisis del autor, *Historias manfloras* tiene una riqueza empírica invaluable al presentar los testimonios de hombres que construyeron una vida silenciada durante la mayor parte de su trayectoria biográfica, en la que debían acallar toda expresión de deseo o interés corporal-afectivo que no fuera el enmarcado en los mandatos heteropatriarcales a partir de una aparente obligatoriedad de la reserva como una estrategia de sobrevivencia a los discursos y prácticas estigmatizantes, patologizantes y criminalizantes. Además, los testimonios dan

cuenta de los fuertes cambios y transiciones políticas del país y del surgimiento y consolidación del movimiento organizado en pro de los derechos de las minorías sexuales, en el cual muchos de ellos participaron, sin dejar de lado la consecución de algunos de ellos, como la aprobación del matrimonio igualitario.

Bibliografía

- De Vries, B. (2009). Aspects of death, grief, and loss in lesbian, gay, bisexual, and transgender communities. En K. J. Doka, y A. S. Tucci, *Living with grief: diversity and end-of life care* (págs. 243-257). Washington D. C.: Hospice Foundation of America.
- Giribuela, W. (2019). *Historias manfloras: sexualidades disidentes y vejez masculina*. Luján: EdUNLu.
- Harley, D., y Teaster, P. (2016). Theories, constructs, and applications in working with LGBT elders in human services. En D. Harley, & P. Teaster (edits.), *Handbook of LGBT elders. An interdisciplinary approach to principles, practices, and policies* (págs. 3-26). Nueva York: Springer.
- Meccia, E. (2011). *Los últimos homosexuales. Sociología de la homosexualidad y la gaycidad*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea.
- Meccia, E. (2015). Cambio y narración. Las transformaciones de la homosexualidad en Buenos Aires según los relatos de homosexuales mayores. *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana* (19), 11-43.
- Ortiz-Hernández, L. (2004). La opresión de minorías sexuales desde la inequidad de género. *Política y Cultura* (022), 161-182.
- Rada-Schultze, F. (2017). La diversidad en el curso de vida: Trayectorias y memorias de los y las mayores LGBT argentinos. En C.

- Henning, y C. Braz, *Género, sexualidad e curso da vida: diálogos latino-americanos* (págs. 111-143). Goiânia: Editora da Imprensa Universitária.
- Rada-Schultze, F. (2018). *La diversidad en el curso de la vida: cambios y continuidades en el envejecimiento de gays, lesbianas y trans*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: TeseoPress.
- Schope, R. (2005). Who's afraid of growing old? Gay and lesbian perceptions of aging. *Journal of Gerontological Social Work*, 45(4), 23-39.
- Serrato, A. (Noviembre de 2014). Biopolítica en el clóset. El proceso de salir del clóset al interior de la familia. *Tesis para obtener el grado de maestro en estudios socioculturales*. Mexicali, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Serrato, A. (2020). Ésta es mi vida personal y el único que decide soy yo: resistencia biopolítica y el proceso de salir del clóset al interior de la familia. *GénEros* (27), 215-246.