



ALEJANDRA TORRES LEÓN
COORDINADORA

DÍALOGOS 4

APROXIMACIONES A LA ALTERIDAD

Lo que conocemos como alteridad, otredad o subalternidad se construye a partir de distintas problemáticas teóricas. Estos conceptos, como constructos sociales, se configuran desde distintos campos, tales como la sociología, la política, la filosofía, el psicoanálisis, la psicología, la educación, la antropología, la epistemología, entre otros. Cada uno de ellos posee valiosas aportaciones a partir de las cuales emergen nuevas y más complejas nociones que se articulan con otras para formar nuevas y diversas problemáticas teóricas; las cuales, por su parte, permiten la emergencia de nuevos objetos de estudio a partir de los cuales podemos cuestionar la realidad, las relaciones sociales y el momento histórico que habitamos y nos habita.

Este entramado de textos contiene diversos acercamientos metodológicos, ontológicos y epistemológicos a diferentes manifestaciones de la alteridad. Es un esfuerzo colectivo por aprehender de nosotrxs mismxs, lxs otrxs.

Diálogos es una aventura intelectual compartida que se erige como una alternativa frente al capitalismo depredador, la banalización y la esclerosis del saber. Es un espacio plural para propiciar y fortalecer el encuentro real como acontecimiento creador. Cristaliza una apuesta y propuesta de apertura al disenso, la diferencia y el debate respetuoso, solidario y argumentado, privilegiando la construcción grupal de utopías, distopías e imaginarios disidentes. Cada publicación constituye la materialización de un agenciamiento múltiple de heterogeneidades, historicidades y voces diversas. *Diálogos* es una colección de libros que incentiva el trabajo colectivo desde la afirmación de singularidades irrestrictas. Por ello, se priorizan proyectos que cuenten con tramas y dramas originales y creativos, problemáticas comunes, fundamentos sólidos y argumentos articulados. Estamos en contra de las publicaciones escalafonarias que solamente buscan la acreditación institucional y su darwinismo académico caníbal. Nos guía la promesa, siempre incumplida y siempre por cumplirse, de situarnos en el umbral limítrofe de convergencias y divergencias diversas entre la historia acontecida y la apertura del acontecer inédito venidero. Cada obra teje una urdimbre abigarrada, un texto tejido de líneas de fuga y de alegría insurgente. Sean todos(as) bienvenidos(as).

COMITÉ EDITORIAL

Sigifredo Esquivel Marín, Rigoberto Martínez Escárcega, Juan Manuel Spinelli, Alejandra Torres León.

CONSEJO EDITORIAL

Alfredo Perdomo (Uruguay), Andrea Vieira Zanella (Brasil), Carlos Díaz Marchant (Chile), Cristina Pósleman (Argentina), Cristóbal Durán Rojas (Chile), Diego Armando Jaramillo (Colombia), Erick Tomasino (El Salvador), Guido Fernández Parmo (Argentina), Jesús Ayala-Colqui (Perú), Jorge Mario Flores Osorio (México), José Lisandro Sánchez-Salas (Costa Rica), Juan Carlos Hernández Díaz (Guatemala), Jhunion Abrahan Marcía Fuentes (Honduras), Karla Villapudua (México), Marcus Pereira Novaes (Brasil), María Eugenia Cisneros Araujo (Venezuela), Pablo Uriel Rodríguez (Argentina), Raúl Acevedo (Paraguay), Tatiana Herrera Avila (Costa Rica), Verónica Del Cid (Guatemala).

Aproximaciones a la alteridad

Alejandra Torres León
Coordinadora



Este libro está dictaminado por pares académicos y avalado por los departamentos editoriales de las instituciones que respaldan la colección de *Diálogos*.

Primera edición 2025.

© Alejandra Torres León

© Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico

Ciudad Juárez, Chih., México.

editorial@celapec.edu.mx

© Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

Zacatecas, Zac., México.

programaeditorialuaz@uaz.edu.mx

ISBN 978-607-59588-8-0 (obra completa).

ISBN 978-607-26654-2-2 (volumen 4).

Reservados todos los derechos. Apoyamos la libre reproducción o transmisión total o parcial de este libro por cualquier procedimiento electrónico o mecánico, incluido fotocopia, grabación magnética o cualquier sistema de almacenamiento de información, siempre y cuando se realice sin fines de lucro o medro alguno.

Imagen de portada: creada con Meta IA 3.2.

Diseño de portada: Alejandra Torres León.

Disponible en formato electrónico en: www.celapec.edu.mx

ÍNDICE

Prólogo	9
Ontología de la otredad.....	11
<i>Alejandra Torres León</i>	
Arte y alteridad. El otro del otro	40
<i>Leticia Zanella Sais</i>	
<i>Sergio Furtado Saar</i>	
<i>Andréa Vieira Zanella</i>	
Ponerse en los zapatos del otr*. Notas para repensar a la <i> fucking</i> empatía	69
<i>Jhonatthan Maldonado Ramírez</i>	
La identidad Afromexicana y la Otredad: reconocimiento y resistencia en el México contemporáneo	97
<i>Deisylene de Oliveira Barros Sánchez</i>	
Más allá del discurso de la otredad reconocida: Reflexiones políticas sobre la inclusión de las mujeres nahuas, purépechas y totonacas migrantes en el Estado de México	115
<i>Saira Genoveva Galindo Castro</i>	
La semiótica como fortalecimiento de la ética de la alteridad	137
<i>Verónica Dávila Manrique</i>	
<i>María Elicenia Bedoya Orrego</i>	
La búsqueda de la identidad en Las vidas alquímicas de Emilio Quijano.....	160
<i>Paul Adrián Torres Terrazas</i>	
Alteridad y problemáticas del uso de vocablos obsoletos y peyorativos asociados a la educación inclusiva en México .	173
<i>Alejandro Jesús Robles Ramírez</i>	

La cárcel como fábrica: análisis crítico de la prisión en México	194
<i>Carlos Augusto Hernández Armas</i>	
Una filosofía para hacernos con los demás: la dimensión social del ser humano	216
<i>Juan Carlos Hernández Díaz</i>	
Menosprecio y desprecio hacia estudiantes LGBTQ+ en la UACJ	238
<i>Pavel Roel Gutiérrez Sandoval</i>	
<i>Jamä aña 'tyi'bal</i> . Un prejuicio dice más que mil palabras. ..	265
<i>Eleazar Jiménez López</i>	
Universidad y Alteridad: por una casa de estudios, estudiosos y estudiantes	286
<i>Diego Armando Jaramillo Ocampo</i>	
<i>Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i>	
<i>Hernán Humberto Vargas López</i>	

PRÓLOGO

Tal como lo indica la tradición ralámuli, Rita Patiño se hizo estrella cuando murió en 2018. Rita fue una mujer muy otra. Por el deseo de ejercer su libertad, Rita fue expulsada de Cero-cahui, un poblado del municipio de Urique, en Chihuahua, México.

Las y los ralámuli son *pies ligeros*, por eso son excelentes corredores, así que Rita recorrió más de 1,700 km durante tres meses hasta llegar a una iglesia en Kansas (Estados Unidos), en donde intentó refugiarse de los señalamientos y la discriminación. Muy lejano a lo que imaginó, Rita obtuvo una reclusión preventiva por tres meses en un centro psiquiátrico. “Esquizofrenia”, diagnosticaron los especialistas, después de ver que Rita usaba varias faldas sobrepuestas (propias de la vestimenta ralámuli) y balbuceaba algunos vocablos muy distintos al inglés y el español, las lenguas hegemónicas de la región.

Lo que se supone debían ser tres meses de internamiento, alcanzaron un tope máximo de 12 años. Dicen que fue la burocracia lo que provocó que su caso se ahogara en un mar de papeles durante tanto tiempo; yo, en cambio, creo que fue la estupidez humana. Rita fue privada de su libertad, negada de su *ser*, invisibilizada en su esencia y desprovista de su identidad; Rita fue acusada de loca, culpada por indígena, incriminada por ser mujer, imputada por pobre, culpable de ser migrante y procesada por no hablar la lengua de sus captores.

La proliferación de categorías humanas ha provocado la jerarquización, la discriminación y la exclusión. La clasificación de la humanidad en grupos es una estratagema oportuna para la desmovilización política. La raza, el género, el color y otras tantas condiciones son utilizadas para estratificar, dividir e imposibilitar la cohesión transformadora. Mientras unos grupos valen más, otros valen menos, y algunos incluso no han gozado del derecho de existir. El modo de producción que habitamos y nos habita es predominantemente capitalista, lo que ha provocado que los intereses humanos se encaminen hacia la búsqueda de la producción, el consumo y la acumulación desmedidas. El capitalismo trae como consecuencia que algunos

grupos sean utilizados como objetos para engrosar las filas de la producción. La objetivación de los grupos sociales implica no sólo la cosificación, sino también la pérdida de la identidad, el despojo de los medios elementales de supervivencia y la sustracción del derecho a la existencia. Aunque esta denuncia parezca simple, el escenario se vuelve complejo si reconocemos lo que el Capitán Insurgente Marcos comparte en los *Encuentros de Resistencia y Rebeldía* en diciembre de 2024: “Investigamos, pues, y llegamos a la conclusión de que el responsable del crimen no es una religión, una raza, un color, una lengua, una cultura, un modo, un género, sino todo un sistema que usa religiones, razas, colores, lenguas, culturas, modos y géneros para perpetrar el crimen”. ¿Cómo hemos llegado a esto? ¿Por qué unos grupos sociales están por encima de otros? ¿De qué forma se invisibiliza o se niega la existencia de algunos grupos? ¿De qué manera son inferiorizados, minimizados y marginalizados algunos modos de vida? ¿Habrá una solución válida y efectiva a esta situación? Este libro, además de ser una denuncia, es un esfuerzo colectivo para responder a estas preguntas, pero también es una invitación a plantear nuevos cuestionamientos. En sus páginas se encuentran algunos textos de denuncia a la exclusión y a la discriminación de diferentes grupos sociales; otros escritos, en cambio, se preguntan por la identidad y el *ser*, y algunos pasajes buscan compartir la autenticidad de sus experiencias en el encuentro con el *otro*.

Invito a las y los lectores a transitar por los sinuosos caminos del encuentro con los otros, con las otras, con nosotros y nosotras mismas, con quienes hemos padecido el despojo de nuestra identidad y nuestro derecho a la existencia. Exhorto, además, a la configuración y reinención de inéditas formas de convivir, formas menos violentas, más sensibles y más dignas. No permitamos que las expresiones de nuestro *ser* acaben recludas, como Rita Patiño, en los confines de un centro de normalización o adiestramiento. Avancemos (o retornemos), juntos y juntas, hacia el cuestionamiento y la eliminación de las estructuras opresivas.

Alejandra Torres León.

ONTOLOGÍA DE LA OTREDAD

Alejandra Torres León
aletorresleon86@gmail.com

INTRODUCCIÓN

¿Quién o quiénes son los otros, las otras? ¿Por qué son distintos a mí? O ¿Por qué son tan similares? ¿Por qué a veces la otredad se siente tan lejana y por qué otras veces se percibe cercana? ¿Soy yo una representante de la otredad? ¿Quién o quiénes asignaron la condición de otredad? Cuando pienso o hablo sobre la otredad, aparecen en mi mapa decenas de preguntas. Estos cuestionamientos son de orden ontológico, político, antropológico, epistemológico. La otredad es una noción compleja y escurridiza, sin embargo, cada campo, cada momento histórico y cada persona le otorga especificidad. En este sentido, la manera de enunciar esa significación también varía, de tal forma que podemos encontrarla también con otros nombres como: alteridad, subalternidad, anormalidad, exotismo y otras tantas más.

La intención de este texto es construir una noción total, pero inacabada, de la otredad. La idea es configurar, a partir de distintas aportaciones teóricas, una noción de otredad que permita articular aspectos políticos, económicos, sociales e históricos. Para ello, es imprescindible reconocer que, en este documento, la otredad tiene distintas nomenclaturas que han sido tomadas de otros aportes teóricos con la intención de conformar un objeto de estudio novedoso.

El criterio que se utilizó para seleccionar las fuentes teóricas es el compromiso social contra las injusticias; asimismo, algunos de los autores tomados como referencia se manifiestan abiertamente anticapitalistas. Podemos decir que, para realizar una vigilancia epistemológica congruente y consecuente, las y los lectores deben tener la certeza de que las fuentes aquí incluidas están políticamente comprometidas contra las injusticias y contra cualquier tipo de opresión.

HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS

Para hablar en términos epistemológicos, partamos de la ontología de una noción. Cuando hablo de ontología, no me refiero únicamente al *ser* como forma de existencia humana. En este documento, la ontología está vinculada a la existencia de un concepto. Esto implica un acercamiento al significante, al significado, pero además a las intenciones que le subyacen a este significante. A partir de aquí, la ontología se vuelve un asunto político, puesto que todo concepto lleva consigo una intención de uso. En este sentido, podemos también preguntarnos ¿para qué es la otredad? ¿quién se beneficia del uso de este concepto? ¿de dónde viene? ¿cómo se ha utilizado? ¿cómo se manifiesta empíricamente esta noción?

Existen diferentes formas de aproximarnos al “nacimiento”, la “gesta” o la “conformación” de un objeto de estudio. Michel Foucault, por ejemplo, utiliza la arqueología. Este método consiste en una forma de análisis histórico y filosófico centrado en las prácticas discursivas. Foucault elabora más detalles sobre este método en su obra *La arqueología del saber* (1970), donde se propone investigar cómo han surgido las formas de saber y de qué forma emergen las “reglas” que estructuran lo que se considera válido o verdadero en diferentes épocas. Algo que vale la pena destacar de Foucault, es el método que utiliza para acercarse al nacimiento de un objeto de estudio, pero sin recurrir a la técnica de argumentación fáctica, tan propia de la historiografía tradicional, que se enfoca en los “grandes eventos” o en “personajes importantes”. Foucault tiene el mérito de rastrear algunos acontecimientos clave a lo largo de la historia, pero no para dotar de un sentido fáctico a los sucesos, sino para poner sobre la mesa los múltiples mecanismos que se confabulan para que la micropolítica sea un hecho consumado y legitimado.

Foucault propone algunos puntos clave para hacer arqueología, entre los que destacan el análisis de discursos, de las discontinuidades, el cuestionamiento a las reglas y condiciones de los discursos, la lectura de silencios, entre otros. Un aspecto que enfatiza el autor es que se rehúsa a colocar al sujeto enunciante al centro de “la creación” de discursos. En vez de eso, el autor

afirma que los discursos y las “verdades”, es decir, el *saber*, son hijos de su tiempo y, por lo tanto, no operan en el ámbito de la voluntad individual. Foucault hace epistemología al estudiar la forma en la que se articulan los discursos, el poder y el saber; es un método de indagación novedoso que permite abordar un hecho social de una forma muy distinta a los teóricos de su época (Foucault, 2009).

Para continuar con el tema de la construcción de objetos de estudio, otro autor que es importante mencionar es Louis Althusser (1990), quien dedicó una de sus obras a hablar sobre cómo leer *El capital*, de Carlos Marx. Particularmente esta obra es un tratado epistemológico que da cuenta del método y los hallazgos de Marx. Althusser realiza una interpretación filosófica y teórica de la obra de Marx, pero tratando de renovar la lectura de su obra a partir de un enfoque distinto, alejado del humanismo y del historicismo que dominaban el marxismo de su tiempo.

En *Para leer el capital*, Althusser destaca que el pensamiento de Marx representa una ruptura epistemológica con respecto a la tradición filosófica anterior, especialmente con el idealismo hegeliano y el humanismo. En su libro, Althusser hace un intento por “rescatar” a Marx de interpretaciones que lo reducen a un filósofo moral o un economista clásico, y lo reivindica como un científico que inaugura una nueva forma de pensamiento en la teoría social.

Para ello, Althusser utiliza nociones como *ruptura epistemológica* y *sobredeterminación*. La primera noción es utilizada para mostrar la forma en la que las aportaciones de Marx responden a una lógica estructural distinta a la que proponían los economistas clásicos. Por otro lado, la noción de *sobredeterminación*, inspirada en las reflexiones etiológicas de la neurosis freudiana, proporciona una mirada compleja para comprender el origen de acontecimientos históricos. Althusser destaca la ruptura radical de Marx con el pensamiento previo a sus aportaciones, pero además enfatiza la necesidad de entender el materialismo histórico como una ciencia con su propia lógica y sus propias categorías. Althusser presta, entonces, un especial interés en

destacar la forma en la que Marx construyó su objeto de estudio.

Hasta ahora, mi propósito no es elaborar un estado del arte de las y los epistemólogos. Más bien mi intención con la escritura de este apartado es poner sobre la mesa el hecho de que la epistemología es un acto. A diferencia de la *historia de las ideas* –que es un esfuerzo por realizar un seguimiento y una exposición cronológica de los saberes– y de la *filosofía de la ciencia* –que consiste en un intento por clasificar los saberes–, la *epistemología* es el acercamiento a la emergencia de un objeto de estudio. Desde luego que los objetos de estudio no aparecen por generación espontánea, sino que son contruidos.

Para construir un objeto de estudio es indispensable articular una problemática teórica. Esto consiste en concatenar una serie de conceptos que adquieren significación y, a su vez, dan significado a un objeto de estudio. Es decir, si no hay problemática teórica, no habrá objeto de estudio. En este sentido, un objeto de estudio se construye y, al ser una obra humana, es susceptible de tener contradicciones, vaivenes, y rupturas. Además, como ya lo dijo Foucault, un objeto es hijo de su época, y no sólo de su autor.

Para estudiar la emergencia de un objeto de estudio es necesario hacerlo en su contexto. Se trata de hacer una lectura *sobre-determinada* que contemple las múltiples causas que lo generan, incluido el momento histórico, pero además los referentes teóricos y políticos que lo conforman, así como las relaciones que tienen estos referentes entre sí; asimismo, cabría acompañar el acercamiento al autor o autora, así como a la geografía que habita, a sus trazos culturales e identitarios, a la clase a la que pertenece, al género con el que se identifica, entre otras variables más que forman parte (consciente o inconscientemente) de todo lo que ha provocado la conformación de ese objeto de estudio.

Hasta ahora, me detuve un poco a hacer algunas reflexiones epistemológicas para poner sobre la mesa mis supuestos sobre la construcción de un objeto de estudio. Sin embargo, mi interés primordial en este apartado es aportar algunos elementos que

nos permitan dilucidar de qué forma emerge la noción de otredad como un objeto de estudio. Para ello se requiere una forma particular de abordar al objeto de estudio desde su idea, su nacimiento, su configuración, las contradicciones y los cambios de forma, los giros que ha tenido y su complejización al momento de su manifestación empírica.

El concepto de otredad no es propio de un campo, sino que es utilizado en distintos territorios del saber, sobre todo en aquellos que se articulan con las ciencias sociales. Ahora bien, es imprescindible reconocer que la noción de otredad tiene diferentes nomenclaturas, de tal forma que resulta una tarea complicada (y compleja) pesquisarla en sus múltiples manifestaciones. Sin embargo, podemos tomar como referente el pensamiento dialéctico materialista para descubrir, en un primer momento, a qué o a quién nos referimos cuando hablamos de “el otro”, de “la otra”, de “la otredad”. Para ello, utilizaré distintos referentes empíricos que nos permitirá arribar a la ontología de la otredad.

Ordinariamente, en la vida cotidiana, cuando hablamos de la “otra” o el “otro”, es para referirnos a alguien que *no soy yo* misma o yo mismo. El otro, la otra, es alguien distinto de mí. Como vemos, el referente a partir del cual adquiere identidad “la otredad” soy yo; yo estoy en el centro, y todo lo que sea distinto a mí, será otro, otra. Cabe destacar que esta otredad se construye con respecto a mí, un ser individual. Sin embargo, existe también un ser colectivo. En este sentido, es pertinente que nos preguntemos ¿socialmente quién se ha situado en el centro? ¿cuáles son los criterios y características que definen a esa figura central? ¿qué posición social, política –e incluso económica– ocupa quien se encuentra en el centro? ¿quién(es) forman ese referente que se toma como base para definir a la otredad?

Diversos autores y autoras han hablado de la otredad. Distingo estas disquisiciones teóricas porque prestan especial interés en comprenderse a sí mismas, a su propia identidad, ya sea como personas individuales o como grupo colectivo. Además, estos estudios por comprender la propia identidad generalmente implican esfuerzos para comprender la forma en que

emergió esa propia identidad. Así, encontraremos que la otredad se manifiesta de forma empírica como negritud, feminismo, indigenismo, orientalismo, judaísmo, exotismo, subalternidad, alteridad, entre otros. Lo que estas manifestaciones empíricas de otredad tienen en común es que se construyen en un ejercicio dialéctico con una figura central. Esta figura hegemónica, generalmente constituye un lugar de privilegio, ya que no se encuentra en los márgenes de la existencia. Es la representación de la otredad (en sus formas empíricas o en sus formas ideales) la que ocupa un lugar marginal. Esto es precisamente lo que me ha llevado a preguntarme ¿quién ocupa la figura central?

Las y los lectores deberán preguntarse ¿cuál fue el criterio que se eligió para seleccionar los referentes empíricos de otredad? Para responder a esto, me remitiré a un ejercicio que surgió a propósito de la pregunta de una de mis estudiantes durante una clase. El curso que compartíamos versaba sobre un tema de inclusión educativa. Como producto de las reflexiones que realizábamos durante la clase, una de las estudiantes preguntó “¿Y por qué algunos no necesitan de la inclusión? ¿cómo vamos a saber quiénes necesitan de la inclusión? ¿por qué algunos la necesitan más que otros?”. La pregunta me tomó por sorpresa ¿Cómo podía yo responder con ejemplos concretos? Entonces pensé en poner sobre la mesa algunas evidencias empíricas que demuestran que algunos grupos o identidades “necesitan” de la inclusión, mientras otros ya están incluidos *per se*. De inmediato aparecieron en mi mente las *acciones afirmativas*, cuya evidencia más contundente puede verse en las leyes.

Las acciones afirmativas son “actos de reparación” que la sociedad utiliza para resarcir daños causados por hechos, palabras u omisiones. Cabe mencionar que, si no se han producido daños, los actos de reparación (las acciones afirmativas) están demás. Con esto quiero decir que, lo ideal, sería que no existiera la necesidad de reparar; sólo se repara lo que ha sido dañado. A partir de estas y otras reflexiones, les pedí a las compañeras que hiciéramos una lista en el pizarrón de todas aquellas identidades o “grupos vulnerables” (que más bien son grupos vulnerados) que tuvieran una ley, un acuerdo gubernamental,

un programa o acciones afirmativas que buscaran garantizar su inclusión o su participación.

Cuando terminamos de elaborar aquella lista, el ejercicio de reflexión me llevó inevitablemente a pensar en Gramsci. El ejercicio analítico que hace Gramsci (1981) en sus *Cuadernos de la cárcel* sobre los grupos subalternos, me había llevado a mí a comprender que la noción de grupos subalternos se configura en un ejercicio diferencial con la élite. El pensamiento dialéctico de Gramsci permite concluir que los grupos subalternos son todo aquello que no es la élite. Ya teníamos a las figuras marginales, que son aquellas que “necesitan” ser incluidas; ahora sólo quedaba descubrir quién está, no del otro lado, sino en el centro. Utilizando el método de Gramsci, realizamos una tabla que nos permitió saber quién(es) está(n) en el centro. El resultado fue casi perturbador.

Tabla 1. Grupos que necesitan de la inclusión

Grupos que requieren de acciones afirmativas	Grupos que NO requieren de acciones afirmativas
Mujeres	Hombres
Personas de la tercera edad	Jóvenes
Niñeces	Adultos
Indígenas	Europeos/Mestizos
Migrantes	Oriundos
LGBTQ+	Heterosexuales
Afrodescendientes	Blancos
Personas con condiciones discapacitantes	Personas “sanas”
Divorciadas(os)	Casadas(os)
Usos y costumbres	Democráticos
“Otras” religiones/cosmogonías	Cristianos/Católicos
Trabajador(a)	Patrón
Pobres	Ricos

Fuente: elaboración propia

Mientras el lugar marginal está ocupado por mujeres, personas de la tercera edad, niñeces, indígenas, migrantes, LGBTQ+, afrodescendientes, personas con discapacidad, divorciados(as), grupos con “usos y costumbres”, pobres y grupos que practican “cosmogonías”; la figura central está ocupada por un hombre europeo, heterosexual, casado, joven, blanco, sano, rico, católico y democrático. El ejercicio analítico cobró un sentido avasallante. Ante los ojos de la clase apareció la figura hegemónica, aquella que ocupa un lugar de privilegio. La representación del ideal de la humanidad se manifestó ante nuestros ojos. La respuesta a una pregunta no planteada se vislumbraba. El siguiente paso consistía en plantear una pregunta que permitiera replantear y configurar un nuevo objeto de estudio: la otredad.

Para realizar ahora una reflexión sobre el planteamiento de preguntas, me remitiré a un ejercicio analítico que lleva a cabo Althusser en *Para leer el capital*. Althusser realiza un acercamiento epistemológico a la noción de “fuerza de trabajo” de Carlos Marx. Los exponentes de la economía clásica (Smith y Ricardo) concluyen que “el valor del trabajo es igual al valor de los medios de subsistencia necesarios para el mantenimiento y la reproducción del trabajo” (Althusser, 1990, p. 27). Sin embargo, Marx se pregunta en primera instancia ¿qué es la mantención del trabajo? Althusser nos guía por los caminos transitados por Marx y nos lleva a preguntarnos ¿el trabajo se “mantiene”, o es el trabajador lo que se “mantiene” con el salario percibido por su trabajo? La conclusión de los economistas clásicos es una respuesta a una pregunta que nunca se plantearon; en cambio, Marx, basado en las afirmaciones de los clásicos, identifica un vacío que le permite plantear una pregunta: ¿Cuál es el valor del trabajo?

Si la respuesta, incluidas sus carencias, es justa y si *su* pregunta no es más que la carencia de su concepto, es porque la respuesta es respuesta a *otra pregunta*, que presenta la particularidad de no haber sido enunciada en el texto de la economía clásica, sino de ser enunciada con puntos suspensivos en su respuesta, precisamente *en los puntos suspensivos de su respuesta*. Por eso Marx puede escribir:

“El resultado a que llega el análisis no era, pues, resolver el problema tal como se presentaba en el punto de partida, sino cambiar completamente los términos” (p. 28).

La oportunidad es entonces hacer aparecer los vacíos de una pregunta no planteada. Estos vacíos representan una oportunidad para llenar esas ausencias. La pregunta que se plantea Marx adquiere un sentido que rompe con la lógica de la economía clásica. Mientras los economistas clásicos se preguntaban ¿cómo se mantiene y se reproduce el trabajo?, Marx se preguntó ¿Cuál es el valor de la fuerza de trabajo? Este cambio de terreno permitió la emergencia de un nuevo objeto de estudio, de un nuevo concepto: la *fuerza de trabajo*. Si bien, en este texto no es mi intención profundizar en los hallazgos de Marx, este acercamiento epistemológico realizado por Althusser me permite realizar una reflexión similar sobre la otredad como un objeto de estudio.

Ahora que he presentado la respuesta a una cuestión inscrita en el terreno de las preguntas clásicas (¿quién/qué es el otro/otredad?), aparece la oportunidad de plantear una pregunta más compleja que nos lleve a comprender de manera sobredeterminada la forma en la que se construye esta noción. En este sentido, cabe preguntarse ¿Cuáles son las estrategias hegemónicas que han sido utilizadas por “la figura central” para configurar las estructuras que dan forma a la otredad? En otras palabras, ¿Cuáles son las estructuras subyacentes que dotan de significación a las/los otros?

Para responder a esta cuestión, en los siguientes apartados nos acercaremos a las distintas formas de manifestación empírica de la otredad. Es decir, tomaremos como referente a aquellos grupos vulnerados que requieren acciones afirmativas para ser parte de la vida civil. Cada una de estas manifestaciones empíricas de otredad, representan una oportunidad para hacer visibles las estructuras que le dan forma a la otredad como lugar/identidad marginal, pero también como concepto. En este caso, sólo a manera de ejercicio inicial, tomaré como referentes a tres manifestaciones empíricas de la otredad: negritud, locura e indigenismo. Desde luego entiendo que existen otras tantas

manifestaciones a partir de las cuales realizar ejercicios similares, sin embargo, dejaré, como tarea pendiente, otras nociones para analizar más adelante a profundidad.

MANIFESTACIONES EMPÍRICAS DE LA OTREDAD

La otredad, entendida como una identidad marginal que se construye en un ejercicio dialéctico de comparación con la figura hegemónica, tiene diferentes manifestaciones concretas. En los siguientes apartados compartiré algunas de estas concreciones. Este ejercicio de exposición debe tomarse más bien como un pequeño listado de ejemplos que nos permitirán hacer visibles algunas abstracciones ontológicas de la otredad. No dejaré de recordar que este trabajo es un esfuerzo por construir un concepto inacabado, de tal forma que este texto es también una invitación para repensar la otredad como noción.

Negritud

La negritud, como categoría, fue construida y expuesta en la década de 1930 por Aimé Césaire, martiniqués de nacimiento, y nieto del primer profesor negro de su país natal. Cuando Césaire fue a Francia para estudiar en la Escuela Normal Superior, se empeñó en analizar y denunciar las diferentes formas de opresión y violencia que padecían las y los negros de la época en los espacios que él habitaba. Sin embargo, también tuvo acercamientos a la literatura negra estadounidense.

Césaire es considerado como un anticolonial (Martínez Escárcega, 2024). Sus aportaciones políticas y poéticas lo posicionaron como un importante referente para los movimientos de su época. Césaire fue además miembro del Partido Comunista Francés y alcalde de la capital de la isla Fort-de-France. Junto a otros grandes personajes, como Frantz Fanon (quien fue su estudiante en el liceo de Martinica), Césaire dedicó enormes y fructuosos esfuerzos para configurar el concepto de negritud.

Tanto Césaire como Fanon –cada uno a su modo y con sus propias formas expresivas– realizaron trabajos teórico-políticos trazados tanto por las circunstancias históricas, como por las relaciones de poder de su época y su lugar de origen. Fanon,

desde un terreno psicoanalítico y político-filosófico, y Césaire, desde la poesía y la acción política, elaboraron propuestas teóricas para comprender y denunciar cómo el colonialismo redefine al otro como objeto, y explorar algunas formas para reivindicar al *ser* despojado. Debemos reconocer que en el trabajo que realizan tanto Césaire como Fanon convergen dos variables que se superponen: la negritud y el colonialismo. Ambas son elementos que configuran –mas no determinan– el nodo de una identidad.

En primera instancia hablaremos de Aimé Césaire (2006), quien aborda la cuestión ontológica de la negritud desde una perspectiva que combina el lenguaje poético con una praxis descolonizadora. Sus recursos expresivos no sólo permiten adentrarnos e identificarnos con la condición de oprimidas(os), sino que además tiene la virtud de articular aspectos estéticos y políticos. Césaire explora cómo el colonialismo no sólo explota y acaba con los recursos materiales, sino que también destruye el *ser* del colonizado al despojarlo de su historia, su cultura y su sentido de pertenencia. Césaire denuncia “Hemos visto que toda colonización se traduce más o menos a largo plazo en la muerte de la civilización de la sociedad colonizada” (p. 52). Para Césaire, la ontología del colonizado está profundamente herida: es un *ser* alienado, desgajado de sus raíces y reducido a la condición de otredad. “En ninguna parte se ha concedido la igualdad política completa. Ni la plena igualdad social. Ni siquiera la plena igualdad religiosa” (p. 54). La colonización implica la anulación del *ser* colonizado. Cabe destacar que, aunque algunos sucesores de Césaire (Samir Amin, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres y Walter D. Mignolo) han utilizado la noción de *descolonización* en sus escritos, e incluso han nombrado a Césaire como el líder de la descolonización, en *Discurso sobre el colonialismo*, el mismo Césaire se refiere más bien a la liberación y jamás menciona la palabra descolonización.

Césaire plantea que la liberación es, ante todo, un proceso de restitución ontológica. Advierte que el colonialismo deshumaniza tanto al colonizador como al colonizado, pero insiste en que la lucha por la liberación puede revertir este proceso.

Para Césaire, *ser* es estar enraizado en una historia y una cultura propias, y la lucha por la liberación es una forma de recuperar ese *ser* robado por la colonización. Su poesía es un acto ontológico *per se*. A través de la musicalidad de sus palabras, Césaire comparte un grito de rabia que intenta reimaginar las posibilidades suprimidas, un espacio donde el *ser* puede florecer libremente. Aunque advierte que “la liberación política no basta para provocar la liberación total. Existen todavía, entre nosotros, secuelas del colonialismo (...) Porque no hemos llegado todavía a liberarnos moral, intelectual y espiritualmente” (p. 68). En su poesía, la otredad no es una condena, sino una posibilidad de redefinición política y ontológica que se verán materializadas al momento y después de la liberación.

Por otro lado, pero siguiendo con la negritud como categoría ontológica, Fanon, en su libro *Piel negra, máscaras blancas* (2009) analiza, con ayuda del psicoanálisis como herramienta heurística, la manera en que se conforma la identidad negra inferiorizada frente a lo blanco. Para Fanon, la negritud, como manifestación de otredad, no es una simple diferencia cultural. Se trata más bien de una construcción ontológica que posiciona al colonizado como un ser *para* el otro. Esto le niega posibilidades de existir, de *ser*, lo que acaba volviéndolo una cosa, un objeto *para* el colonizador. Esta objetivación del *ser* negro atrapa a los sujetos en un dilema existencial: por un lado, está el deseo de ser reconocido por el colonizador; sin embargo, el colonizador no tiene posibilidades de ver al negro sino como un objeto.

Este conflicto genera una alienación profunda traducida en una neurosis. “El negro colonizado se toma a sí mismo como un objeto capaz de asumir el peso del pecado original, de verse como inferior y como culpable de todos los males” (p. 279). Ante este marasmo ontológico, Fanon propone la liberación política mediante la violencia. Se trata de una reivindicación del propio *ser* para una reinención que vaya más allá de las categorías impuestas por los colonizadores.

Otra obra importante de Fanon es *Los condenados de la tierra* (1965), un libro centrado en la dimensión política y revolucionaria. En esta obra, Fanon nos convence de que la violencia

puede ser un medio infalible de transformación ontológica y política. Para Fanon, el colonialismo no sólo explota económica y políticamente, sino que también deshumaniza al colonizado mediante la imposición de una identidad que lo inferioriza, lo niega y lo reduce a una condición de objeto. En sus análisis, Fanon hace visibles las formas en las que el *ser* negro es configurado a través de la mirada del colonizador blanco. Los blancos proyectan sobre el negro un imaginario inferiorizado en donde se articulan el color de piel, la condición de esclavitud y la colonización. Fanon nos ofrece lúcidas aportaciones que representan posibilidades de comprensión y especificidad de la noción de negritud. En esta obra, Fanon también presenta una teoría de la violencia como un acto transformador y un medio necesario para la liberación ontológica que permite la emergencia de un nuevo *ser*. Fanon advierte: “¿Qué es pues, en realidad, esa violencia? Ya lo hemos visto: es la intuición que tienen las masas colonizadas de que su liberación debe hacerse, y no puede hacerse más que por la fuerza” (p. 36). La violencia no es una elección, sino el único camino posible hacia la liberación, hacia a reivindicación del *ser*.

Tanto Fanon como Césaire nos ofrecen posibilidades para comprender que la negritud es una manifestación empírica de otredad. La negritud, como noción, tiene profundas implicaciones epistemológicas y ontológicas. Ambos autores nos permiten comprender que el *ser* (materializado en la categoría de negritud) se construye con variables históricas, económicas, políticas y culturales. Ser negro es una condición marginal. En este caso, la blanquitud es la figura central-hegemónica a partir de la cual adquiere significación y sentido la negritud. El negro *es* en comparación con el blanco.

En primer lugar, ambas propuestas teórico-políticas representan un desafío a las categorías ontológicas tradicionales que tienden a universalizar al *ser* humano sin considerar las condiciones históricas y sociales que lo conforman. Fanon y Césaire muestran cómo el *ser* se construye a partir de estructuras de poder que dibujan jerarquías a partir de las cuales se otorgan lugares y posiciones que enuncian quién cuenta como sujeto y quién

es relegado a los lugares marginales de la otredad. En este sentido, tanto Césaire como Fanon, se distancian de una perspectiva ontológica eurocéntrica que dota de derecho a la existencia sólo a aquellas identidades que se asemejen al ideal blanco.

En segundo lugar, ambos autores dotan de significación a la articulación que emerge entre la ontología y la acción política. Para Fanon, la liberación del *ser* negro requiere una transformación radical de las estructuras coloniales, mientras que para Césaire, la afirmación de la identidad negra es un acto de liberación que redefine el *ser* más allá de las categorías impuestas. En ambos casos, la ontología no es una reflexión abstracta, sino una praxis que busca transformar el mundo para eliminar las condiciones de opresión de las que son víctimas las y los negros.

Por último, las ideas de Fanon y Césaire invitan a reconsiderar las epistemologías tradicionales que han marginado las voces de la otredad. Al poner en el centro la experiencia del colonizado, ambos autores nos brindan una posibilidad de ampliar nuestra comprensión del *ser* y la otredad. El ejercicio epistemológico que realizan Fanon y Césaire nos permite hacer visibles las formas en que el saber puede ser un medio de opresión, pero también un medio de liberación.

Locura

La locura es otra manifestación empírica de otredad. Los acercamientos a la locura, la esquizofrenia y la anormalidad han sido desde siempre parte de un debate profundo en las humanidades, en las ciencias sociales, en algunas disciplinas del campo de la medicina e incluso en otras vinculadas con las ciencias ocultas. Michel Foucault (1999, 2001, 2006), Ronald Laing (1964, 1978) y Thomas Szasz (2019, 2023) nos brindan oportunidades que permiten cuestionar los supuestos ontológicos y políticos que subyacen a estas categorías. Aunque sus aportaciones son distintas entre sí, los tres autores coinciden en el interés esencial de desnaturalizar a la locura como definición. Además, cuestionan la patologización de la experiencia humana y develan las estructuras de poder y normalización en las que se fundamenta la noción de locura.

No pretendo adentrarme en las categorías de la psiquiatría, la psicología, el psicoanálisis, la medicina y la neurología. El motivo es que, en estas disciplinas, las nociones de locura, esquizofrenia, psicosis y trastornos (incrementados exponencialmente con el tiempo) adquieren significados y posturas distintas. Así, pues, en este apartado, no pretendo discutir el significado, el diagnóstico, los síntomas, la etiología ni los tratamientos de las otredades aquí manifiestas. Como ya dije antes, mi intención es realizar un acercamiento ontológico, político y epistemológico a la noción de otredad, de tal forma que asumo las nociones de locura, esquizofrenia y psicosis (las tres adscritas a la categoría de enfermedad) como una categoría que me permite develar a la figura hegemónica que, en este caso, es la lucidez (asociada a la salud). Así, puedo argüir que, tanto la locura (Foucault, 1999, 2001, 2006), como la esquizofrenia (Laing, 1964, 1978; Szasz, 2019, 2023) son construidas en un ejercicio diferencial con la salud mental. La figura central-hegemónica es la salud, mientras que cualquier otra cosa relacionada con la locura (como manifestación de enfermedad mental), ocupa un lugar marginal.

Para empezar este apartado, me acercaré a las aportaciones que hizo Foucault al tema de la locura en dos obras fundamentales: *Historia de la locura en la época clásica* y *Los anormales*. Ambas obras son indispensables para aproximarme a las categorías de locura y anormalidad. De entrada, Foucault sostiene que la locura no es una realidad esencial o biológica, tampoco es una noción estática y acabada, sino que consiste en una construcción histórica que es el reflejo de las condiciones sociales y culturales de una época. Desde una perspectiva ontológica, el *ser* del loco se configura a través de discursos y prácticas que lo excluyen, lo encierran, lo controlan, lo utilizan y lo definen como otro. Esta definición de locura –de otredad– tiene una estrecha relación con supuestos teológicos que arrastran a la noción de locura desde estructuras epistemológicas similares a la idea o concepto de posesión demoníaca. La cientifización del concepto de locura vulnera linderos muy frágiles que lo articulan con la religión y las ciencias ocultas.

La locura se construye, al igual que la noción de negritud, en un ejercicio de comparación. En este caso, la figura central-hegemónica es la salud, la normalidad, mientras la locura (enfermedad mental) ocupa en el juego una posición marginal e inválida. La dicotomía enfermedad-salud se configura gracias a dispositivos que son utilizados como mecanismos de poder que legitiman, dotan de sentido y permiten significar ambas nociones. Las instituciones manicomiales, las religiones, las leyes y las ciencias médicas se confabulan para definir a la locura como un peligro para quien la posee y para quienes rodean al poseedor de la locura.

En la obra de Foucault, el concepto de locura está asociado a la anormalidad. Dentro de esta categoría se encuentran formas de existencia patologizadas. Es decir, tanto la locura como la anormalidad son consideradas “enfermedades” que afectan a la sociedad. En *Los anormales* (2001), Foucault afirma que la anormalidad no es una esencia, sino una posición asignada por el poder a todos aquellos que desafían las normas sociales o incluso biológicas. Aquí, Foucault introduce la idea del biopoder, que consiste en mecanismos reguladores y normalizadores de los cuerpos –y las acciones de esos cuerpos– mediante el uso de técnicas disciplinarias y mecanismos de control.

Foucault nos permite concluir que, tanto la locura como la anormalidad, no son fenómenos naturales, sino que son el resultado de un ejercicio que articula aspectos epistemológicos (en la construcción de saberes u objetos de estudio), políticos (con relaciones de poder en juego) y ontológicos (a partir de los cuales se dota de significado a un *ser*). La locura y la anormalidad son una afrenta al poder soberano omnipotente y omnipresente. Tanto los locos como los anormales cuestionan al que “todo lo sabe” y desafían al que “todo lo controla”; los anormales ponen en jaque al binomio saber-poder al que, de forma reiterada, recurre Foucault para argumentar sus hallazgos.

Por otro lado, tenemos a Ronald Laing, adscrito al movimiento antipsiquiátrico surgido en la década de 1960. Laing también aborda las categorías de la locura y la esquizofrenia. A diferencia de Foucault, Laing se aproxima a estas nociones con

una mirada fenomenológica. En *El yo dividido* (1964), por ejemplo, aborda la esquizofrenia desde una perspectiva existencial. Laing afirma que el ser humano experimenta la realidad en términos ontológicos, y la esquizofrenia es una expresión extrema de la alienación. La ontología de Laing parte de la experiencia del *yo* como dividido entre un “*yo* verdadero” y un “*yo* falso”. La formación social predominantemente capitalista, con sus exigencias de normalidad, fuerza al individuo a disociarse de su autenticidad, llevando al colapso psíquico que se diagnostica como esquizofrenia. Laing afirma que las personas en esta situación poseen una *inseguridad ontológica*, pues dudan de su propia y auténtica existencia debido a la sensación de que, por un lado, al mostrarse tal cual son, corren el riesgo de ser tragados o asimilados por otros; y por otro lado, al convivir con los otros, podrían asimilar la esencia de los demás y perder la propia. Hay un riesgo vital (no simbólico) en tragar o ser tragado.

La hiperconciencia de la propia conformación del *yo* que poseen las y los llamados esquizofrénicos, les permite hacer visibles las formas de opresión y de violencia simbólica a partir de las cuales adquiere significado su propia existencia. Podríamos decir que, quienes tienen un *yo* dividido, son conscientes de la alienación ontológica que emerge de la convivencia con los otros. Evidentemente, quienes no han transitado por esta modalidad de conciencia, tildan de locos a aquellos que sí.

La significación de locura y de salud mental depende de la posición que ocupa quien emite el diagnóstico y quien lo padece. Esta significación depende además de un consenso, es decir, la única diferencia entre la locura y la cordura es que “...una de ellas es cuerda por consenso universal” (Laing, 2018, p. 32). La figura central, en este caso, la ocupan las y los especialistas: quienes poseen un título universitario; mientras los locos ocupan un lugar marginal.

Laing critica además las estructuras sociales que reprimen las posibilidades ontológicas del ser humano (1978). En *La política de la experiencia*, la locura es vista como una forma de resistencia y una búsqueda de sentido en un mundo alienante. La experiencia esquizofrénica, lejos de ser una enfermedad, es un

viaje hacia la comprensión de uno mismo y del mundo que habitamos y nos habita. Este enfoque ontológico-humanista despatologiza la locura, y la considera un fenómeno consustancial a la condición humana. Laing se cuestiona “¿no podemos darnos cuenta de que *este viaje no es lo que necesitamos curar, sino que es en sí mismo un método para remediar nuestro terrible estado de alienación que llamamos normalidad?*” (Laing, 1978, pp. 144-145). Cabe entonces preguntarse si la esquizofrenia no es sólo un momento de re-conocimiento en la vida de muchas personas y no una patología que resta valor a la vida de quienes la transitan.

Despatologizar la esquizofrenia (o cualquier otra categoría asociada a la locura), nos lleva a cuestionar la validez metafísica-histórica-ontológica-socioeconómica que nos brinda la propia seguridad (certeza) ontológica (Laing, 1978). La medicina, la psiquiatría, la psicología, el derecho y demás ciencias normalizadoras conforman un conglomerado político a partir del cual emergen supuestos epistemológicos que dotan de sentido y significado a la dicotomía locura/salud mental. Mientras una “mantiene contacto con el mundo”, la otra se niega al contacto con la realidad; en tanto que una se puede controlar, la otra es indomeñable; mientras una intenta normalizar, la otra se resiste a ser normalizada.

Además de Foucault y Laing, Thomas Szasz desafía las bases ontológicas de la psiquiatría. En su obra *Esquizofrenia. El símbolo sagrado de la psiquiatría* (2019), Szasz afirma que la locura no es una enfermedad en el sentido médico, sino una construcción simbólica utilizada para controlar a los individuos considerados como desviados. Szasz argumenta que la categoría de esquizofrenia es una invención cultural que patologiza conductas y pensamientos no normativos.

Szasz realiza una analogía similar a la que intento elaborar en este texto: compara los mecanismos de patologización entre los negros y los esquizofrénicos. Al respecto, advierte que “...el «diagnóstico» de ser negro, funcionaba y era utilizado como una justificación para la esclavitud” (p. 33), así como el diagnóstico de ser esquizofrénico es razón suficiente para la privación de la libertad. Las conductas manifiestas que son utilizadas

para diagnosticar esquizofrenia guardan una estrecha relación con aspectos como la sumisión, la docilidad y la obediencia; todos ellos aspectos morales que, de no seguirse, son evidencia suficiente para que se utilice al confinamiento del “enfermo” como un tratamiento para la locura. La esquizofrenia es, pues, una manifestación de resistencia al seguimiento de normas, a la moral; y los tratamientos están asociados a la tortura como un mecanismo de la negación del ser.

En *La fabricación de la locura* (2023), Szasz vincula la psiquiatría con la religión, argumentando que ambas disciplinas comparten una ontología basada en el control social. Para él, la esquizofrenia es el “símbolo sagrado” de la psiquiatría, una etiqueta que legitima la intervención coercitiva en la vida de las personas. Este enfoque ontológico libertario considera que la libertad individual es un principio fundamental y que la psiquiatría, al patologizar la conducta, socava este precepto. En esta obra, Szasz realiza una analogía entre la brujería y la locura; pone sobre la mesa la similitud que existe entre el “diagnóstico” de las brujas y los locos. Tanto una como la otra, pueden ser determinadas mediante tres procedimientos: 1) confesión, 2) marcas, y 3) ordalías.

La confesión de la brujería se obtenía por medio de tortura; mientras los locos suelen confesar algunas ideas y pensamientos a los especialistas de la conducta; las marcas de las brujas podían observarse en lunares, cicatrices o hemangiomas, mientras las marcas de la locura se observan en los resultados “materiales” y “empíricos” indiscutibles que arrojan los tests psicológicos. La ordalía por inmersión en el agua consistía en atar a las brujas de pies y manos para arrojarlas al agua; si flotan, son brujas, si se hunden y mueren, no eran brujas e irán al reino de los cielos. Mientras que algunas “brujas” sobrevivieron a la ordalía por inmersión, ningún “loco” ha sobrevivido (o salido ileso) al examen psicológico. “Durante más de veinte años de labor psiquiátrica, jamás he visto a un psicólogo clínico informar –sobre la base de un test proyectivo– que el sujeto es «una persona normal y mentalmente sana»” (p. 53). La locura es un diagnóstico-condena del que resulta prácticamente imposible

escapar. Es además la categoría perfecta para señalar-acusar a quienes se rehúsen a ser objeto de manipulación de la norma.

La psiquiatría ha diversificado sus estrategias de diagnóstico mediante la elaboración de manuales como el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM por sus siglas en inglés) en sus diferentes versiones. Es importante mencionar que el 69% del *Comité Directivo* actual tiene algún tipo de vínculo con la industria farmacéutica (Sandín, 2013), es decir, que reciben algún incentivo por participar en la invención de trastornos que son susceptibles de curación mediante medicación. En este manual han aparecido algunas condiciones como la homosexualidad (eliminada del manual en 1973). Sin embargo, –pese a no haber aparecido en el DSM (en sus distintas versiones)– la psicología y la psiquiatría han sido instrumentos coercitivos y cómplices de torturas y muertes so pretexto de intervenciones y tratamientos contra la drapetomanía (deseo de libertad de los esclavos negros), el Trastorno de personalidad opositora (conductas opositoras de disidentes políticos), la Psicosis por reforma o esquizofrenia política (conductas disidentes o revolucionarias), el Trastorno de inmadurez política (conductas opositoras de las juventudes) y seguramente una gran cantidad de trastornos más que han servido para inculpar a quienes cuestionan la norma.

Las obras de Foucault, Laing y Szasz coinciden en cuestionar la naturalización de la locura y la esquizofrenia, sin embargo, vale la pena hacer algunas precisiones para destacar cuáles son las aportaciones que hace cada autor en la crítica a la normalización. Foucault entiende a la locura como una construcción histórica hija de su tiempo y su geografía. Szasz, por su parte, la define como un mito cultural y simbólico, mientras Laing la considera una experiencia existencial y un fenómeno consustancial a lo humano.

Las críticas ontológicas de estos autores tienen profundas implicaciones políticas. Foucault y Szasz, por su parte, cuestionan el poder psiquiátrico, y revelan cómo la psiquiatría legitima estructuras de poder que normalizan y controlan a las poblaciones. Laing, ve en la locura una forma de resistencia y re-

existencia contra una sociedad opresiva; subraya además la necesidad de una transformación social que permita la autenticidad del *ser*. Los tres autores nos invitan a repensar las categorías de locura, esquizofrenia y anormalidad desde una perspectiva crítica. Al desnaturalizar estas nociones, no sólo se desafían las prácticas psiquiátricas dominantes, sino que también hacen visibles las dimensiones políticas y ontológicas de estas categorías.

Las aportaciones de Foucault, Szasz y Laing en relación al tema de la locura/esquizofrenia, nos permiten comprender que estas nociones se construyen en un ejercicio diferencial con la salud mental. La salud mental y la locura mueven sus fronteras de veracidad dependiendo del consenso. Lo que la mayoría decida será considerado como salud, locura, lucidez o incluso genialidad. Quien se encuentra situado en la posición de la salud mental, tiene las facultades de enunciar a quien ocupa el lugar de la locura. Los locos tienen pocas o nulas posibilidades de “curarse” (de ser “normales”). Al igual que en la época medieval de las brujas, los métodos que se encargan de diagnosticar a los locos son infalibles e incuestionables. Todo aquello que represente una afrenta al poder y al saber del soberano, es una amenaza que requiere de diagnóstico, intervención y corrección. La locura es una condena para cualquiera que la posea, y no porque represente un padecimiento para sí, sino porque representa un peligro para los demás. Así, amigos, familiares y vecinos se encargan de denunciar (a la bruja y a los locos) con el soberano, para que sea éste quien compruebe (y no descarte) el diagnóstico y se encargue del tratamiento y de la condena. La medicina y la psiquiatría están lo suficientemente ligadas al Estado, como para que se les considere una tarea nacional (Foucault, 2006). El Estado, encargado de regular la vida pública, se auxilia de las ciencias médicas y psiquiátricas para diagnosticar, torturar, condenar y corregir a los locos. Sin embargo, una vez diagnosticados, no hay salida, advierte Szasz (2023, p. 52) “Cara, yo gano; cruz, tú pierdes”.

Indigenismo

Como ya abordamos antes, la otredad se construye en un ejercicio de diferenciación y minimización. En este sentido, ser indígena está profundamente vinculado con ser *otro*. Para realizar un análisis de esta categoría, haremos un breve recorrido a las aportaciones de dos autores: Tzvetan Todorov y José Carlos Mariátegui.

Antes de continuar, es importante precisar que Todorov no utiliza, propiamente, la nomenclatura de “indígena” o “indio” para llevar a cabo su análisis. Todorov se refiere a la categoría de “exótico”, sin embargo, como más adelante veremos, no es más que un eufemismo para referirse a las poblaciones originarias de la Pachamama (una masa continental que posteriormente pasó a llamarse América). Por su parte, Mariátegui sí utiliza la palabra “indio” para referirse a las poblaciones originarias. Habrá que señalar que Mariátegui circunscribe su análisis a la situación de Perú, sin embargo, esto no es un impedimento para que sus hallazgos nos permitan analizar las realidades de otros países Latinoamericanos, sobre todo porque, si algo tenemos en común los pueblos de América, es que hemos sido víctimas de la colonización.

Pasemos primero a las aportaciones de Todorov (2013), quien realiza un análisis cultural e ideológico mediante la revisión de textos de autores como Montaigne, Lévi-Strauss, Chateaubriand, Tocqueville, Rousseau, Renan, entre otros. Su objetivo no solo es indagar cómo han sido las cosas, sino también explorar cómo debería ser “...la relación existente entre «nosotros» (mi grupo cultural y social) y «los otros» (aquellos que no forman parte de él), esto es, la que se da entre la diversidad de los pueblos y la unidad humana” (p. 13).

Analizando relatos de viajeros como Américo Vesputio y el barón de Lahontan, Todorov analiza el concepto de “lo exótico” y lo define como una exaltación de lo desconocido. Este concepto refleja una preferencia por lo extraño y una crítica hacia uno mismo:

Las actitudes que surgen del exotismo serían, pues, el primer ejemplo en el que el otro es preferido sistemáticamente al yo mismo. Empero,

la forma en que uno se ve obligado, en abstracto, a definir el exotismo, indica que se trata, no tanto de una valoración del otro, como de una crítica de uno mismo, y no tanto de una descripción de una realidad, como de la formulación de un ideal (p. 305).

La otredad, en este sentido, se construye en la negación del yo. Todo aquello que no forma parte del yo se convierte en “lo otro”. Esto enfatiza las características que no configuran la propia identidad. En esta construcción, el otro se presenta como la negación del yo, lo que implica que la otredad es percibida como exótica debido a su desconocimiento y a la exaltación de sus diferencias. La idealización de los salvajes descritos por Américo Vespucio y por el barón de Lahontan, se inscribe en un ejercicio dialógico entre el pasado y el futuro. En sus diarios, regresar al pasado se percibe como una forma de avanzar hacia el futuro. Todorov afirma: “El buen salvaje no es únicamente nuestro pasado, sino también nuestro futuro” (p. 308). Esta afirmación se fundamenta en la idea de que “...en su origen, el hombre era natural; en el transcurso de la historia se ha convertido en cada vez más artificial” (p. 310).

Así, la construcción de la otredad no sólo intenta reconstruir un pasado idealizado, sino también proyectarlo hacia el futuro. Los europeos, parten del supuesto de que, en la representación de América “...se pueden proyectar las imágenes, siempre disponibles, de una edad de oro, entre ellos ya caduca” (p. 307). La sociedad de los salvajes descrita por Américo Vespucio se caracteriza por cinco aspectos: “Carencia de vestimentas; ausencia de la propiedad privada; no jerarquías ni subordinación; inexistencia de prohibiciones sexuales; carencia de religión; y todo se encuentra resumido en la fórmula: «Vivir conforme a la naturaleza»” (p. 308). Estas carencias se configuran como negaciones del yo occidental. De estas características surgen imaginarios sociales que perciben a la otredad como carente de pudor, desinteresada por la propiedad privada, ajena a las jerarquías y prohibiciones sexuales, y desvinculada de la religión. Esto lleva a una representación del otro como un ser exótico que vive según la naturaleza, fuera de las imposiciones sociales.

Todorov también analiza la perspectiva del barón de Lahontan, quien propone tres principios para definir al otro: igualitarismo, minimalismo y naturalismo. El principio igualitarista implica la ausencia de propiedad privada y jerarquías; el principio minimalista se centra en una producción de subsistencia que limita la acumulación y fomenta una vida de ocio; y el principio naturalista remite a un comportamiento espontáneo basado en las características físicas de la especie.

Tanto Vespucio como Lahontan coinciden en la ausencia de propiedad privada y jerarquías como elementos definitorios de lo exótico, reflejando un imaginario utópico europeo. Otro autor al que se refiere Todorov y que llega a conclusiones similares es Juan Jacobo Rousseau. Algo que caracteriza a Rousseau es que se distancia del primitivismo y propone una síntesis entre el estado de naturaleza y el estado de sociedad, como lo ejemplifica en su obra Emilio. “Una fórmula de transacción entre el estado de naturaleza y el estado de sociedad, en un ideal moderado, o mixto, que fuese el más conveniente para su discípulo” (p. 321).

Todorov concluye que el otro es aquello que no soy yo. La otredad se define por los rasgos que impiden al otro ser como yo (o nosotros), así como por los rasgos que me (nos) impiden ser como el otro (o los otros). En este sentido, la otredad es la distancia –política, cultural, temporal, geográfica, económica o ideológica– entre nosotros y los otros. La figura marginal se convierte en otro en la medida en que se aleja de la figura central-hegemónica. Todorov ofrece una reflexión profunda sobre cómo se construye la otredad en el pensamiento occidental. Al analizar conceptos como lo exótico, la utopía y la idealización del pasado, revela las tensiones y contradicciones inherentes en las relaciones entre culturas, así como las proyecciones y críticas que Occidente realiza hacia sí mismo a través del otro.

Para complementar esta categoría, ahora me remitiré a José Carlos Mariátegui, quien realiza un análisis de *La formación social peruana* (1991). En el texto, Mariátegui se replantea el problema del indio. Advierte que el problema del coloniaje no es un asunto administrativo, jurídico, étnico, moral, religioso o

educativo. “El problema del indio consiste en buscar el problema indígena en el problema de la tierra” (p. 67).

Mariátegui rechaza que el problema del indio guarde su razón de ser en asuntos administrativos, ya que los burócratas como “...el juez, el subprefecto, el comisario, el maestro y el recaudador están enfeudados a la gran propiedad” (p. 62). Todos son parte de un régimen y un modo de producción que estructura la vida cotidiana. No es, pues, que los administradores no realicen su trabajo como debieran hacerlo para que la formación social funcione; por el contrario, es precisamente la administración –tal como se lleva a cabo– lo que hace que la formación social funcione. Por otro lado, las leyes tampoco forman parte de las opciones para resolver el problema del indio, puesto que la legislación ha permitido la absorción de la tierra por el latifundismo; el feudalismo se ha adueñado de la propiedad comunal.

El problema del indio advierte Mariátegui, tampoco es un problema étnico, debido a que el concepto y la inferiorización de las razas sólo ha sido una invención a manera de estrategia para la expansión y la conquista. El problema del indio tampoco es un problema moral relacionado con las bondades y la pertinencia de la civilización o del idealismo práctico. Por otro lado, las leyes inspiradas en la acción religiosa no trajeron cambios sustanciales en la suerte del indio; quienes representan a la religión católica, propia del coloniaje, no se preocupan por una nueva declaración de los derechos del indio, sino de encarregar a los misioneros la tarea de mediar entre los indios y los gamonales (caciques). Por lo tanto, el problema del indio no es un asunto religioso.

El problema del indio tampoco es un asunto de educación, argumenta Mariátegui, pues la educación no se reduce a métodos didácticos ni a la labor del maestro. “La escuela y el maestro están irremisiblemente condenados a desnaturalizarse bajo la presión del ambiente feudal” (p. 67). Sumidos en un sistema social y económico que legitima y produce desigualdades, ni el profesorado, ni los métodos, ni la escuela tienen posibilidades de resolver el problema del indio.

Para Mariátegui, el problema del indio radica en el régimen de propiedad de la tierra. Debemos reivindicar el materialista y legítimo derecho a la tierra, pero no el derecho a un predio fraccionado de tierra, es decir, a una pequeña propiedad (articulada con los discursos y los ideales individuales, liberales, burgueses y capitalistas), sino a la propiedad colectiva, hacia la posesión de tierra que nos lleve hacia la supervivencia de la comunidad.

El problema del indio radica en que el indio mismo no se concibe sino en una relación dialéctica con la tierra, porque es la tierra la que da vida. “Hermanados los dos conceptos [la tierra y el sol], en la ideología aborígen, nació el agrarismo, que es propiedad comunitaria de los campos y religión universal del astro del día” (p. 71).

El indio, concebido como otro, se configura a sí mismo como parte de la comunidad; es, además, parte de la tierra que habita y de la tierra que trabaja. El producto de la tierra le da vida al indio, y el indio, de forma colectiva, le da vida a la tierra. Este conjunto de relaciones nos permite comprender que la otredad, como identidad, no se construye de forma aislada, sino en un conglomerado de relaciones con otros aspectos como el espacio que habitamos (y nos habita). A partir de los preceptos de Mariátegui, el otro no se define en la individualidad, sino en la colectividad; además, el otro es producto de las relaciones que establece con los medios materiales.

El indio, que para la figura hegemónica del hombre blanco europeo representa lo exótico, es una construcción desde la carencia. El indio, el exótico, es para los europeos un idealizado pasado susceptible de proyectarse hacia el futuro. La idea europea de lo exótico se construye en la falta. Mientras los europeos *tienen*, los exóticos (indios) *carecen*. Desde los análisis que llevan a cabo tanto Mariátegui como Todorov, podemos concluir que las faltas a partir de las cuales se configura al indio son la propiedad, la vestimenta, la religión (fundamentalmente católica), las jerarquías y la prohibición sexual. La otredad es la distancia que existe entre el europeo y esos seres llamados indios.

CONCLUSIONES

La otredad es una abstracción que se construye a partir de fenómenos concretos. Como todo objeto de estudio, la otredad es un constructo social hijo de su tiempo, de su geografía y de su autor(a). Este texto es un esfuerzo político para configurar una noción total (pero inacabada) de otredad. Entiendo una noción total como un concepto que puede ser utilizado en distintos campos. Sobreentendido debe quedar que a cada campo le corresponde otorgar especificidad a la noción, por eso mi insistencia en que la noción que propongo debe tomarse como un verbo en acción, como un ejercicio inacabado.

Para construir la noción de otredad hemos recurrido, en esta ocasión, a tres manifestaciones empíricas: negritud, locura e indigenismo. Lo que articula a estas tres manifestaciones de otredad es que estos acercamientos teóricos representan un esfuerzo por comprender la propia identidad. Los referentes aquí citados mantienen un interés consciente en hacer visibles las estructuras sociales, económicas e históricas que configuran estas nociones.

A partir de las aportaciones de Fanon, Césaire, Foucault, Laing, Szasz, Todorov y Mariátegui realizamos una revisión sociohistórica que nos permite analizar cuáles son las condiciones estructurales a partir de las cuales se construye la otredad como abstracción. La otredad es una construcción negativa. La otredad es una configuración identitaria producto del despojo de la propia historia, de la propia cultura y del sentido de pertenencia.

El ejercicio de nombrar al otro consiste, primero, en un acto de inferiorización y minimización. Nombrar al otro es volverlo un objeto, reducirlo a una cosa. El otro –en un esfuerzo consciente por dotar de sentido a su propio ser– recurre a su opresor, a su colonizador, para que éste le ayude a comprenderse, a dotar de sentido su existencia. El opresor, situado políticamente por encima del otro, está imposibilitado de ver al otro sino como un ser inferior. Así, aunque el otro busque el reconocimiento de su opresor (de su objetivador), éste no está sino en condiciones de verlo por debajo de sí.

La otredad no es una condición natural ni biológica; la otredad tampoco es una esencia o una enfermedad. La otredad es un acto político de enunciación. Ser otro siempre ha estado asociado a una patología, a una condición de extrañeza, de exotismo. La otredad es la distancia (política, cultural, temporal, geográfica, económica, ideológica) que nos aleja a los unos de los otros. Sin embargo, la otredad –como la locura– en consustancial a la condición humana. La otredad no se restringe a un asunto administrativo, religioso, jerárquico, sexual, étnico, legislativo, moral, consensual o administrativo; la otredad es también una cuestión articulada con las condiciones materiales, es decir, con la propiedad privada. Las condiciones materiales son, en muchos “casos de otredad”, lo que legitima las dicotomías. En otras palabras, las condiciones materiales exacerban, legitiman y normalizan las desigualdades.

Desde una visión culturalista, la otredad es un acto de resistencia en tanto que cuestiona al soberano; la otredad, desde esta postura, es una forma de resistir a la normalización, es decir, a ser un símil de la figura hegemónica. Una postura culturalista implica la exaltación (exotización) de una identidad. Así, podemos ver a la resistencia en forma de movimientos sociales y teóricos que exaltan la otredad. Estos actos de resistencia no cuestionan la lógica en la que se fundamentan las falsas dicotomías de lo normal y lo anormal. Por el contrario, al momento de glorificar o elogiar la otredad, se perpetúa y legitima la existencia de una dicotomía. Cualquier exaltación de otredad (negritud, locura, indigenismo, feminismo) implica la reafirmación de los binarismos. En todo, caso deberíamos trascender la resistencia. Los movimientos y las teorías de exaltación de la otredad han de ser un momento. La resistencia no debe ser un objetivo. Al contrario, la resistencia debe ser una coyuntura, un espacio anterior a la transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. y Balibar, E. (1990) *Para leer el capital*. Siglo XXI Editores.
- Césaire, A. (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. Akal.

- Fanon, F. (1965) *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009) *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Foucault, M. (1970) *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999) *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001) *Los anormales: Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006) *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009) *El orden del discurso*. Tusquets.
- Gramsci, A. (1981) *Cuadernos de la cárcel*. Era.
- Laing, R. (1964) *El yo dividido. Un estudio sobre la salud y la enfermedad mental*. Fondo de Cultura Económica.
- Laing, R. (1978) *La política de la experiencia*. Editorial Crítica-Grupo editorial Grijalbo.
- Mariátegui, J. C. (1991) *Textos básicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Escárcega, R. (2011) *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*. Plaza y Valdés.
- Martínez Escárcega, R. (2024) (Anti, pos y de) colonialidad: hacia una hermenéutica analógica descolonial, en Beuchot, M. y Martínez Escárcega, R. (2024). *Hermenéutica analógica y descolonialidad*, Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) – Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico (CELAPEC), pp. 31-60.
- Sandín, B. (2013) DSM-5: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales?, *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, Vol. 18, No. 3, pp. 255-286.
- Szasz, T. (2023) *La fabricación de la locura*. Kairós.
- Szasz, T. (2019) *Esquizofrenia. Símbolo sagrado de la psiquiatría*. Ediciones Coyoacán.
- Todorov, T. (2007) *Nosotros y los otros*. Siglo XXI Editores.

ARTE Y ALTERIDAD. EL OTRO DEL OTRO

Leticia Zanella Sais
leticiasais@gmail.com

Sergio Furtado Saar
sfsaar@gmail.com

Andréa Vieira Zanella
avzanella@gmail.com

La cuestión de la alteridad es objeto de acalorados debates y se extiende por diferentes esferas de lo vivido. En el campo de los conocimientos teórica y sistemáticamente constituidos, ubicados bajo el paraguas plural y diverso conocido como *ciencia*, no es solo un objeto de estudio: la alteridad es fundante de áreas de conocimiento que toman como foco de estudios las relaciones sociales históricamente constituidas y concomitantemente constitutivas de la sociedad, de las culturas, así como de cada persona en particular.

Discutiremos en este texto cuestiones relativas a la alteridad –a lo encuentro con el otro y a quién reconocimos como otro– a partir del análisis de dos conjuntos de trabajos de arte: fotografías producidas por la artista Claudia Andujar¹ y fotografías que muestran el arte de jóvenes y mujeres del pueblo Mebêngôkre-Kayapó, que vive en la región amazónica brasileña. Las discusiones parten de perspectivas críticas de la antropología y la psicología, o sea, de un cierto lugar social que reconoce la dimensión de la alteridad como constitutiva de un supuesto yo, de lo que se afirma como singular, pero también de la propia sociedad en la que vivimos, con sus variadas producciones y manifestaciones culturales, las cuales son su expresión y fundamento. Situamos una resonancia con Tim Ingold (2019, p. 8), quien considera que la antropología, como otras áreas del conocimiento, “será siempre una disciplina en continuo

¹ Claudia Andujar (1931) nació en Suiza, emigró a Rumanía, regresó a Suiza huyendo del nazismo, se trasladó a Nueva York y llegó a Brasil a mediados de la década de 1950. Se nacionalizó brasileña.

desarrollo, y no puede darse por finalizada, o completa, tal como la propia vida social que estudia”.

Cuando se trata de la psicología y la antropología, el encuentro con el otro es no solamente foco de estudios, es la condición de investigar, del proceso de producción de conocimiento. Un encuentro entre investigador/a y sujetos de investigación, marcado por el contacto entre diferentes perspectivas y un ejercicio constante de traducción de las relaciones estudiadas. Sin embargo, por más que este sea el punto de partida, históricamente el encuentro en sí mismo no ha sido habitualmente reconocido como “objeto de reflexión histórico-sociológica” (Peirano, 1987, p. 262).

Las interpretaciones de Bajtín y su círculo acerca de las relaciones yo y otro son fundamentales en este trabajo:

En la vida, cada uno de nosotros ocupa un lugar único, es decir, irreductible al que ocupa cualquier otra persona. De este modo, cuando contemplo a alguien fuera de mí y delante de mí, nuestros horizontes concretos efectivamente experimentables nunca coinciden. Porque en cualquier situación o proximidad en la que se encuentre el otro que contemplo con respecto a mí, siempre veré y conoceré algo que él, desde su posición fuera y delante de mí, no puede ver: las partes de su cuerpo que son inaccesibles a su propia mirada (su cabeza, su rostro y su expresión), el mundo que hay detrás de él, toda una serie de objetos y relaciones que, debido a tal o cual relación de reciprocidad entre nosotros, son accesibles para mí e inaccesibles para él. Cuando nos miramos, en la pupila de nuestros ojos se reflejan dos mundos diferentes (Faraco, 2011, p. 24).

En diálogo con la perspectiva bajtiniana, por lo tanto, entendemos la alteridad como condición inexorable de la posibilidad de ser en el mundo. Esto se debe a que tenemos una necesidad y dependencia absoluta del otro: ese otro, singular, colectivo, cultural, es quien nos proporciona el acabado que no podemos alcanzar por nosotros mismos; a su vez, somos responsables del acabado de ese otro, siendo todos y cada uno de los acabados siempre provisionales, mutables, cambiantes.

La alteridad presupone la diferencia. Pero es importante preguntar: ¿Quién es diferente? ¿Quiénes son esos otros? En las ciencias, la política, las artes y otros campos del saber-poder,

parece que esos otros, protagonistas de la alteridad, siguen siendo los mismos desde hace siglos: grupos considerados como oprimidos y subalternizados. En Brasil, mujeres negras, jóvenes negros, personas empobrecidas, las personas indígenas, las prostitutas, los amarillos, las travestis, los hombres trans, la histérica, el loco. Diferentes en raza, género, etnia, generación, religión. ¿Pero diferentes de quién? ¿Quién nombra la diferencia y lo diferente? ¿Diferente comparado con qué? ¿Dónde está la referencia? Si el otro es el mismo, parece lógico pensar que quien habla de ese otro también permanezca igual. ¿O será el otro del otro?

Hemos elegido dos conjuntos de trabajos en arte para la discusión: 1) las fotografías producidas por Claudia Andujar que componen la serie Marcados; y 2) las fotografías que presentan el arte de jóvenes y mujeres del pueblo Mebêngôkre-Kayapó, que forman parte de la exposición “Mekukradjá Obikàrà: com os pés em dois mundos (con los pies en dos mundos)”. Algunas preguntas orientan nuestra mirada hacia estas imágenes: ¿qué nos dicen los considerados otros por la tradición blanca y colonial hegemónica, retratados por Andújar? ¿Qué nos dicen los considerados otros en relación con las fotografías producidas por quienes los consideran así? ¿Qué visibilizan y de qué manera las imágenes producidas por y sobre los jóvenes y mujeres del pueblo Mebêngôkre-Kayapó? Estas preguntas sustentan las discusiones presentadas en este texto, que se configuran como respuestas a preguntas sobre nuestra propia condición de investigadores en relación con los otros, otras y otros, con la propia alteridad que nos es constitutiva.

DIMENSIONES DE LA ALTERIDAD: ALTERIDAD EN LA ARTE

Achille Mbembe (2020, p. 75), al definir nuestro contexto como una sociedad de enemistad, afirma que: “Tal vez las democracias siempre fueron una comunidad de semejantes y, por tanto, círculos de separación”. ¿Quiénes son los otros de los cuales las sociedades democráticas se diferencian y que se convierten en enemigos, objetivos de diversas hostilidades, movimientos de odio e intervenciones violentas?

Podemos pensar en estos otros, objetivos de diversas prácticas de exterminio, tanto desde una perspectiva micropolítica como macropolítica. Tanto en las prácticas cotidianas como en las acciones impuestas por unas naciones sobre otras, herederas de prácticas coloniales que hoy se reinventan bajo el velo de la *armonía global* y la incesante búsqueda occidental de la paz. Una paz muy blanca que no llega en todos los tanques, cerros y patios traseros². En el imaginario capitalista hegemónico del llamado *norte global*, el mundo parece más armonioso cuanto mayor es el Producto Interno Bruto (PIB) y el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de ciertos países.

La armonía y la paz surgen como conceptos colonialistas que van de la mano de una idea fija de orden, libertad y moralidad. Son ideas que sustentan la historia única³ inventada para el continente africano y la cosificación de los pueblos negros que lo habitan, una historia que afirma la miseria y la escasez, o para lugares como la India, basada en el caos y el desorden. Así lo afirma el filósofo camerunés,

así como no hace mucho necesitaron la escisión de la humanidad en amos y esclavos, las democracias liberales dependen en nuestros días y para su supervivencia de la escisión entre el círculo de los semejantes y de los no semejantes, o incluso de los amigos y ‘aliados’, y de los enemigos de la civilización. Sin enemigos les resulta difícil mantenerse solas en pie. Que tales enemigos existan o no en los hechos importa poco. Basta con crearlos, encontrarlos, desenmascararlos y llevarlos a la luz del día (Mbembe, 2020, p. 91).

En la esfera macropolítica, por tanto, los otros, los enemigos, son el objetivo de acciones militares encaminadas a su subordinación o aniquilación en nombre de un proyecto civilizatorio

² Alusión al poema “Da paz (De la paz)” de Marcelino Freire, interpretado por la actriz Naruna Costa (<https://www.geledes.org.br/da-paz-de-marcelino-freire-por-naruna-costa/>).

³ Según Chimamanda Adichie, “la historia única crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que estén incompletos. Hacen que una historia se convierta en la única historia... La consecuencia de la historia única es la siguiente: despoja a las personas de su dignidad. Dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana. Enfatiza nuestras diferencias en lugar de nuestras similitudes” (2019, p. 26-27).

que les niega la posibilidad misma de diferir. Tienen que someterse a los mandatos del capital, salvaguardados por una pretensión de superioridad que recibe el sobrenombre de progreso y marca la codicia, el deseo de siempre más. La explotación desenfrenada de los “recursos” ambientales continúa, ajena a las señales que anuncian amenazas concretas a la existencia humana en el planeta. La esclavización de vidas mediante la explotación de la fuerza de trabajo humana continúa en el siglo XXI. Las crisis económicas son justificaciones para continuar el desenfrenado proceso de subordinación que afecta a los cuerpos, desplazándolos de sus territorios de origen, agotando su fuerza física y aniquilando los vestigios de su propia humanidad.

No es diferente en la esfera micropolítica: los no deseados son cosificados, relegados a la condición de abyectos y sometidos a prácticas de violencia que pretenden subyugarlos, corregirlos, adiestrarlos; en definitiva, negarlos en sus diferencias y también en relación con la humanidad de la que son parte y participan. Algunos datos de investigaciones muestran la dimensión del problema: según en Atlas de la Violencia, realizado por el Instituto de Investigación Económica Aplicada (Cerqueira & Bueno, 2023), la tasa de homicidios de personas negras correspondió a casi 80% del total de homicidios en 2021. Brasil también aparece en otra estadística vergonzosa: una investigación realizada en 2023 por la Asociación Nacional de Travestis y Transexuales de Brasil (Benevides, 2024) constató que el país sigue siendo, por 14º año consecutivo, la nación con más muertes de travestis y transexuales del mundo, seguido por México y los Estados Unidos de América. Pero ¿a quién le importan estas estadísticas? Son otros. Son vidas precarias, no sujetas al duelo (Butler, 2019). Cosificadas y sustituibles como las mercancías de las estanterías de los supermercados. ¿No hay brasileños para trabajar en condiciones degradantes? Se contrata a inmigrantes venezolanos, haitianos...

El racismo, fundamento de la tradición blanca y del colonialismo hegemónico, es la base de las prácticas de sometimiento que afectan a estas vidas precarias, puesto que

confiere a los blancos la idea de ser representantes de una humanidad desracializada, con valores neutros y transparentes. Así, los blancos aparecen en el imaginario y, por tanto, en las experiencias concretas de los individuos de nuestra sociedad, como sujetos donde el color y la raza no forman parte de sus individualidades. Los negros, en cambio, son percibidos y significados como portadores de raza, es decir, son “el otro” racializado, representantes de todo un colectivo de sujetos racializados en los que tanto la “raza” como el “color” forman parte de sus experiencias cotidianas (Schucman, 2010, p. 48).

El ámbito de las artes no es ajeno a estas discusiones, como tampoco no lo son los espacios institucionales que las hacen visibles. La museología tradicional ha sido duramente criticada por su selectividad a la hora de elegir lo que presenta al público, al igual que la historia del arte oficial. La invisibilización de la producción artística de mujeres⁴, personas negras, de sexualidades y cuerpos disonantes - en definitiva, aquellos considerados otros, exóticos y discordantes de la tradición europea, blanca, falocéntrica y colonizadora - ha contribuido y sigue contribuyendo a

la difusión del pensamiento hegemónico y el silenciamiento de culturas, formas de vida y artes disonantes. En definitiva, ha contribuido a la estructuración del mundo en que vivimos a partir de la jerarquización de marcadores sociales de la diferencia como la clase, la raza, el género, las generaciones, entre otros (Zanella, 2024, p. 21).

Pero si hay poder, hay resistencia, como nos enseña Foucault (2001). Y el propio arte ha resistido y sigue resistiendo a estos silenciamientos y borramientos selectivos que afectan a algunas vidas. Vamos a ver.

⁴ En oposición a esa invisibilización, la artista e historiadora del arte Susie Hodge afirma que “las mujeres producen obras de arte desde la antigüedad, pero durante gran parte de ese período fueron excluidas, ignoradas y prácticamente borradas de la historia del arte” (Hodge, 2021, p. 6).

BAJO LA MIRADA DE QUIEN NOMBRA AL OTRO

Figura 1. Claudia Andujar, serie Marcados, 1981-83, gelatina de plata sobre papel Ilford Multigrade, 57×38,5 cm c/u



Nota. Instituto Inhotim (<https://www.inhotim.org.br/item-do-acervo/eixo-curatorial-3/>)

Personas. Varias. Retratos en blanco y negro, como los de los documentos personales. Todas las mujeres están vestidas. De los cuatro hombres, solo uno está vestido. El niño también está vestido. En la esquina de la última foto aparece un bebé, en parte, de espaldas, del que poco se puede decir, aparte de que parece aferrarse a la mujer que posiblemente lo sostiene. El color de la piel, el pelo predominantemente liso, a veces mojado, y las miradas que interpelan a la persona espectadora y piden una respuesta, son comunes en el conjunto de retratos. Y algo más: hay un signo que destaca y llama la atención en estas imágenes. Un número que cada persona, independientemente de su sexo o edad, lleva colgado del cuello. ¿A qué se refiere? ¿Qué significa?

Otras imágenes de la misma serie corresponden más directamente al imaginario construido y difundido sobre las personas retratadas:

Figura 2. Claudia Andujar, serie Marcados, 1981-83, gelatina de plata sobre papel Ilford Multigrade, 57×38,5 cm c/u



Nota. Instituto Inhotim (<https://www.inhotim.org.br/item-do-acervo/eixo-curatorial-3/>)

Aquí hay signos que permiten leer las imágenes desde una perspectiva referencial. Además del mismo color de tez que de los retratos anteriores, vemos accesorios en la nariz, las orejas y el contorno de los labios, collares de cuentas alrededor de los cuellos, cabellos cortados simétricamente alrededor de la cabeza, con flequillo a media altura de la frente, y cuerpos desnudos. El contraste entre luces y sombras, claros y oscuros, añade dramatismo a la escena, y el conjunto de signos permite comprender que se trata de indígenas o pueblos originarios, expresiones comúnmente utilizadas por el llamado pueblo brasileño que no se molesta en conocer la diferencia entre las etnias que habitan el vasto territorio conocido como Brasil.

Son varias las fotografías que componen esta serie de la artista Claudia Andujar. Inmigrante, extranjera/brasileña, mujer blanca, cisgénero. Su historia de vida, marcada por el desplazamiento involuntario de su lugar de nacimiento en Europa y la violencia que afectó a su familia, de origen judío, la obligaron a mudarse. Pronto se dio cuenta de que ella era *otra*, un objeto

de persecuciones y políticas de exterminio. Abrazó el fotoperiodismo como medio de trabajo y de vida, y la práctica de la fotografía se convirtió en un dispositivo para producir imágenes sobre otros que comúnmente son colocados como extraños, no deseados, desechables. Otros marcados, ya sea con una estrella, un tatuaje, una cicatriz o un simple número.

Las marcaciones se aplican generalmente a los cuerpos que han de ser tutelados, como el ganado, que lleva impreso en la piel el signo que indica a quién pertenece. En los cuerpos humanos, las marcaciones impuestas suelen hacerse para privarlos de la condición misma de humanidad, como forma de afirmar que son vidas sustituibles, cuerpos abyectos. Marcaciones utilizadas para subyugar a unos con relación a otros - o, sería mejor decir, para subyugar a otros con relación a los que se consideran *uno*, superior, universal, expresión suprema de superioridad racial, cultural y cognitiva. Y esto ocurre de diferentes maneras, a veces sin darnos cuenta.

Mientras los *otros* tienen raza, los blancos se perciben a sí mismos como meramente humanos, en condición histórica de universalización (Faustino, 2013). Pero no es así. Una humanidad desracializada parece ser una humanidad libre de elegir cómo será (re)conocida, con sus diferentes habilidades, deseos, experiencias, competencias, en posibilidades de existencia, sin tener que ser reducida a un conjunto de características atribuidas a un único grupo. Libre de ser plural.

Aquí encontramos una profunda contradicción. Si, por un lado, hay infinitas posibilidades de inventar y reinventarse, por otro, no es eso lo que la blanquitud pretende garantizar a los que considera otros: hay una insistente abstracción civilizatoria (la de la paz y la armonía) que “suprime la diversidad, niega la pluralidad de formas de vida, de existencia y de hábitos”. Una abstracción que “Ofrece el mismo menú, el mismo vestuario y, si es posible, el mismo idioma para todo el mundo” (Krenak, 2019, p. 22-23). Es la misma abstracción que predica un binarismo entre humanidad y naturaleza y piensa que cuanto más se está cerca del último polo, menos humano se es.

En concordancia con el ambientalista y primer indígena elegido para ocupar un cargo en la *Academia Brasileña de Letras*, Ailton Krenak (1999), los blancos siempre han estado en un lugar de constante oposición, de una diferencia que marca el reconocimiento de la propia identidad y, al mismo tiempo, de la pluralidad de culturas y pueblos indígenas. Sin embargo, el verdadero reconocimiento del otro y una posible convivencia solo ocurrirán cuando la diferencia sea tratada no como un defecto o una oposición moral, sino como una característica de cada cultura y de cada pueblo.

La frase “todos somos humanos”, comúnmente repetida por quienes optan por ignorar cualquier indicio de racialidad e incluso cualquier diferencia étnica y cultural, conlleva precisamente, como posibilidad de significado, la aversión a la alteridad que nos es constitutiva. Además, diferentes acontecimientos históricos en los que las personas blancas fueron “no humanas” o “menos humanas” también parecen estar relacionados con el momento en que se distanciaron (o fueron distanciadas) del ideal universalizado del humano (blanco).

Los blancos, como raza, pueden ser muy visibles en cuanto a su representación, su abundancia de exposición, su ideal moral, pero, por otro lado, también son discretos. No llaman la atención. Son comunes, esperados. Son normales. Son admirados. Pero también pueden ser despistados, pueden ser groseros y vergonzosos, pero siempre hay perdón para ellos a la vuelta de la esquina. Se sitúan en el centro del mundo de los seres, los animales, las plantas y los ecosistemas. Y crea sistemas teóricos y operativos para mantener su posición.

Para Donna Haraway (2009), el hombre blanco parece asumir una especie de posición de Dios, como si mirara a todo y a todos desde ninguna parte. No demarca una posición. Se cree neutral, imparcial, y por eso piensa que no tiene raza, una idea que impone con éxito. La base de esta lógica, que constituye nuestra vida cotidiana e incluso nuestras aspiraciones y deseos hegemónicos, ha sido identificada como “blanquitud”. Esta es la ideología que produce una identidad no marcada, sustentada en el discurso oficial y universalista de la supremacía blanca (Bento, 2014). Esta ideología se sustenta en lo que la psicóloga

Maria Aparecida Bento (2014) denuncia como el *pacto narcisista de la blanquitud*, es decir, un acuerdo no verbalizado ni explícito que garantiza la reproducción y distribución de recursos materiales y simbólicos, beneficios cosechados desde el lugar de ventaja y privilegio blanco. Esta es tal vez la ideología más fuerte presente en la historia de Brasil, y que aún hoy se expresa en herencias esclavistas y culturales que astutamente nos enseñan a pensar en los blancos como una raza superior.

La cuestión fundamental en la discusión sobre el concepto de humanidad, cuando seguimos las noticias que retratan una vida cotidiana que perpetúa la violencia y la desigualdad, es que, si *Humano* es sinónimo de europeo, “cuanto más se distancie el ‘Otro’ de ese europeo, menos humanizado será” (Faustino, 2013, p. 126). En otras palabras, cuanto menos blanco es alguien, menos humano parece ser. Esta violencia es intensa, ya sea perpetrada por las fuerzas de seguridad en nombre del orden y la paz, o por grupos interesados en controlar territorios y su potencial económico.

Es importante resaltar que el propio concepto de humanidad está entrelazado en el disenso. El concepto occidental de humanidad se basa tanto en la idea de la singularidad humana en relación con otras especies como en la superioridad de la especie humana sobre la naturaleza, con sus raíces fundadas en los mismos supuestos imperialistas que constituyen los males sociales descritos por Faustino (2013). Sin embargo, las críticas a este concepto, realizadas por las áreas de los estudios sociales, se encuentran ampliamente difundidas en la academia, además de estar presentes en la propia constitución de otras cosmovisiones y epistemologías; en Brasil, particularmente las indígenas. Más recientemente, el tema también ha comenzado a ser discutido en las ciencias naturales⁵.

Volvamos a las fotografías de Claudia Andújar y, más concretamente, a los números asignados a cada persona retratada. Estos números son signos, dicen algo a alguien desde un determinado punto de vista. Los números son signos que indican

⁵ Para una breve descripción del problema del concepto de humanidad en un enfoque antropológico, véase Ingold (1994).

cantidad para quienes comparten el lenguaje matemático. Pero es importante darse cuenta de que los signos no son únicos en su significado. Social e históricamente constituidos, llevan, en los sentidos que se les atribuyen, las voces sociales características de los contextos en los que se producen y circulan:

Un signo no existe solo como parte de una realidad; también refleja y refracta otra. Puede distorsionar esa realidad, ser fiel a ella, o aprehenderla desde un punto de vista específico, etc. Todo signo está sujeto a los criterios de la evaluación ideológica (es decir, si es verdadero, falso, correcto, justificado, bueno, etc.) (Bakhtinn/Voloshinov, 1990, p. 32).

Por lo tanto, los signos/números que aparecen en las personas fotografiadas por Claudia Andujar deben ser leídas con información que van más allá de lo que se presenta en las imágenes. Además, hay que tener en cuenta que

las imágenes circulan en diferentes materialidades (impresas en papel, en una pantalla de ordenador, en las paredes de una exposición, etc.) y son consideradas, por lo tanto, en la situación semiótica en la que se presentan, en la forma en que emergen de un horizonte de posibilidades (Bracchi & Soares, 2019, p. 274).

Es fundamental relacionar el signo con el texto y el texto con el contexto, porque todo “texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (contexto). Únicamente en el punto de este contacto es donde aparece una luz que alumbra hacia atrás y hacia adelante, que inicia el texto dado en el diálogo” (Bakhtin, 2003, p. 401). Esta relación entre texto y contexto es, por tanto, una condición *sine qua non* para leer todos y cada uno de los signos, todos y cada uno de los discursos, todos y cada uno de los acontecimientos. Hay que considerar concomitantemente las complejas relaciones entre los discursos, la ética de la responsabilidad que connota la comunicación y que está enmarcada por el contexto verbal y extraverbal. Si no hay un ejercicio de mirar y comprender más allá de lo inmediatamente aparente, podríamos relacionar estas placas con una práctica institucional de identificación de personas por parte de las autoridades policiales, por ejemplo. Este no es el caso.

Las placas con los números que aparecen junto a las personas fotografiadas por Claudia Andujar deben leerse a la luz de las condiciones en que se produjeron esas imágenes, relacionadas con el trabajo que la artista realizaba en la época. Un trabajo basado en su contacto previo con los/las Yanomamis, como fotógrafa de una revista que circuló durante 10 años (1966-1976), ofreciendo al público brasileño reportajes resultantes de prolongadas investigaciones de campo.

A principios de 1980, Andujar regresó al norte del país acompañada de dos médicos, en una expedición para vacunar al pueblo Yanomami contra las epidemias de sarampión y gripe contraídas a raíz del contacto, en un primer momento, con miembros del Servicio de Protección a los Indios⁶ del gobierno brasileño y grupos de misioneros religiosos, y más tarde con trabajadores implicados en la construcción de una autopista que atravesaba su territorio.

Según Bracchi y Soares (2019), la tarea de Claudia Andujar, además de mediar el encuentro con los/las indígenas, era producir retratos que se incluirían en sus historias clínicas y que permitirían a los equipos de salud identificarlos/as. Sin embargo,

Dado que los Yanomamis no responden a su propio nombre, para esta identificación se tomaron fotos de cada indio utilizando placas con un número junto al cuerpo, y estas fotos se incluyeron posteriormente en los historiales médicos de cada uno de ellos (Bracchi & Soares, 2019, p. 273).

El signo/número que podría interpretarse como un marcador de infracción de la ley tenía en realidad otro significado. Era necesario para identificar a estas personas ante los forasteros,

⁶ Aunque era de uso común en otros tiempos, actualmente no se utiliza el término «indio» no tampoco el término «tribu», los cuales cargan etimologías de carácter racista, reduccionista y homogeneizador, y no representan la diversidad de etnias, lenguas y costumbres entre los pueblos indígenas. Cabe recordar que, según el Censo Demográfico del IBGE de 2010, Brasil tiene registradas 305 etnias diferentes y 274 lenguas indígenas en el territorio nacional (<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>).

los blancos, que establecían contacto con ellas a fin de preservar su salud, que se había visto afectada por enfermedades traídas por otros blancos. De ahí el uso de etiquetas numeradas y de la fotografía.

Es importante resaltar que el hecho de que no respondan a su nombre propio no se debe a una ausencia de nominación, sino a una característica cultural de la etnia Yanomami. Sus nombres tradicionales son a veces peyorativos y no pueden usarse delante de la persona nombrada o de sus parientes cercanos. “Por esta razón, 'insultar' (yahatua-i) es un sinónimo frecuente de nombrar (hira-i) en Yanomami” (Albert y Gómez, 1997, p. 186).

El contacto de la artista con el pueblo Yanomami, como se ha mencionado, es anterior a este trabajo de la década de 1980 y precedió a su trabajo con otros grupos indígenas de Brasil – los Karajás, Bororo y Xikrin Kayapó. Rodríguez (2019) afirma que entre 1972 y 1977, Claudia Andujar convivió diariamente con la comunidad Yanomami. Esta convivencia y las fotografías que realizó, incluidas las de la serie *Marcados*, se entrelazan con su labor como activista a favor de las luchas del pueblo Yanomami: “Parte de su vida estuvo dedicada a ellos y hasta el día de hoy es una activista internacional por los derechos del pueblo Yanomami. Se sumergió tan profundamente en la existencia del otro que se convirtió, en parte, en el propio otro” (Rodríguez, 2019, p. 18).

Esta es una afirmación que nos conecta inexorablemente con la discusión sobre la alteridad. ¿Quién es el otro en esta relación de la mujer blanca, europea/brasileña y los/las indígenas Yanomamis? ¿Otro para quién? ¿Hay alguna posibilidad de que nos convirtamos, aunque sea en parte, en el propio otro?

Hay quienes piensan que esta frontera es porosa y que, por tanto, se puede cruzar. La historia de la antropología incluye casos de antropólogos blancos que se casaron, en medio de una gran polémica en el ámbito académico, con jóvenes indígenas; o, de forma menos controvertida, aquellos que se convirtieron en cazadores reconocidos dentro de las comunidades. De hecho, el propio imaginario de convertirse en chamán, presente en la obra del escritor y antropólogo peruano Carlos Castañeda,

nunca ha dejado de atraer por completo a jóvenes antropólogos/as.

Pero entendemos que, aunque las relaciones entre investigadores/as (activistas, artistas, entre otros) e interlocutores/as pueden ser afectivas y muchas veces resultar en amistades y proyectos de vida entrelazados (como en el caso de Andujar), es difícil adoptar una postura como la de Rodríguez (2019) sobre ‘convertirse en el otro’. Esto se debe a que la propia relación se constituye por la constante reafirmación de estas dos posiciones: se trata de *otros* en contacto. Esto no significa que estas posiciones sean intocables e inmutables. En el caso de Andujar, la presencia de una mujer blanca en un territorio indígena afirma tanto su posición como *otra* para los miembros de la comunidad y, al mismo tiempo, la posición de ellos como *otros* para ella. Aunque los dos mundos dialogan, en gran medida siguen siendo dos mundos.

Un ejemplo de ello es la presencia de antropólogos/as blancos/as en las aldeas indígenas, actuando como intermediarios/as entre la comunidad y el sistema de salud, en términos explícitos: una persona blanca traduciendo el lenguaje de los blancos (aquí, el sistema de salud) para un grupo *otro*. Ni siquiera el dominio de la lengua y los años de contacto directo bastan para transformar a alguien en indígena, del mismo modo que pasar gran parte de la vida en un barrio supuestamente urbano no transformará a una persona indígena en blanca. Se trata de relaciones complejas. La construcción de la propia percepción del mundo, la forma en que uno se desenvuelve en el mundo, no puede desecharse, y mucho menos sustituirse por completo por otra. El contacto, sin embargo, es una forma de enriquecerla y transformarla en un otro de sí mismo.

Las fotografías de la serie *Marcados* de Claudia Andujar, producidas con fines documentales, han sido elevadas a la categoría de obras de arte desde su inclusión en el circuito expositivo oficial. Contribuyen a la visibilidad de personas y pueblos de los que habitualmente solo se sabe y se oye hablar en momentos trágicos, como la crisis alimentaria y sanitaria de la que

recientemente han sido víctimas los Yanomamis como consecuencia de las actividades mineras ilegales en sus tierras.

La demarcación del territorio, un logro que contó con la lucha organizada entre diferentes etnias indígenas, así como con la colaboración activa de Andujar y de muchas otras personas activistas, no fue suficiente para salvaguardar su derecho a vivir de acuerdo con sus tradiciones y costumbres. En este sentido, desde la invasión de la tierra hoy conocida como Brasil, ha habido algunas conquistas para los pueblos originarios; sin embargo, sus vidas han estado y siguen estando marcadas por inseguridades y amenazas a sus formas de existir, ya sea a través de la violencia directa contra sus cuerpos y formas de vida, ya sea a través de los incendios provocados en los bosques y la contaminación de los ríos, o incluso a través de la violación de los derechos en el ámbito político, como la tesis del Marco Temporal, que todavía se está tramitando en las instancias jurídicas en este año 2024.

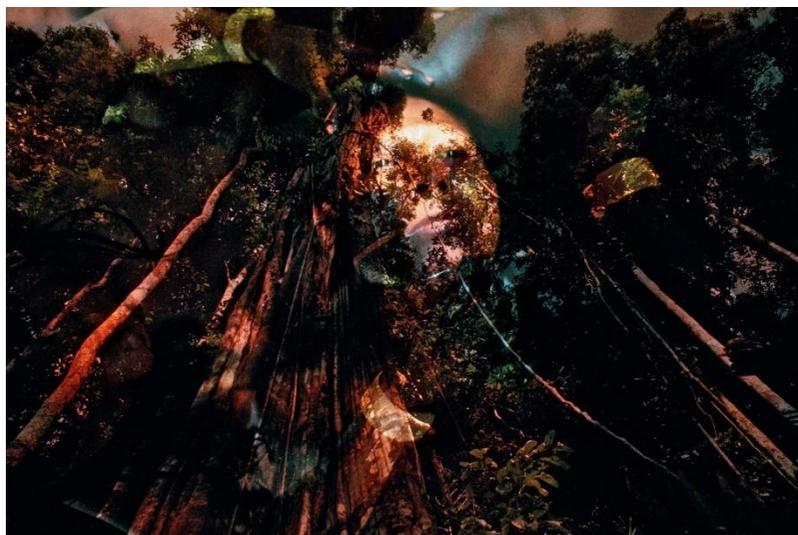
Si bien las artes centradas en los modos de vida y las producciones de los pueblos indígenas contribuyen a la visibilidad de estas violencias y a la afirmación del derecho a la diferencia, sigue escuchándose un ruido con relación a este tipo de producción artística. Por más que estén ética y políticamente comprometidas con la vida de las personas y grupos sociales minoritarios, estas artes siguen expresando la mirada de las personas blancas sobre estos pueblos. Una mirada que generalmente no se mueve en profundidad para comprender otras epistemologías, otras formas de ser y existir. Que se aproxima por algo que les encanta o incluso por algún beneficio propio, pero sin preocuparse por conocer lo que piensan sobre su producción artística (o cualquier otra ocupación), cómo lo harían si estuvieran con la cámara, o si realmente es de su interés ser retratado o retratar.

Andújar, sin embargo, parece diferenciarse de estos otros/as artistas y fotógrafos/as⁷. La serie *Sonhos Yanomami* (Sueños Yanomami), de 2002, nos lleva por un camino interpretativo y

⁷ Discusiones sobre la obra de Claudia Andujar, además de las mencionadas, se pueden encontrar en Leite (2020).

estético diferente. Años después de la serie *Marcados*, Claudia Andujar se encontraba posiblemente más cerca (en todos los sentidos) del grupo étnico. Esto se puede comprobar observando detenidamente los dos ensayos. Si antes retrataba a las personas indígenas en la tradicional distancia entre fotógrafo/a y fotografiado/a, *Sonhos Yanomami* (Sueños Yanomami) muestran la mezcla, el entrelazamiento, un conjunto. Una relación no de unos sobre otros, sino CON otros, una conversación entre los que vinieron antes y viven allí con las imágenes que ella ve y lo que aportan. Una superposición de cromos y negativos, constituyendo una imagen cronotopo.

Figura 3. Claudia Andujar, Floresta amazônica (Selva amazônica), Pará – de la serie Sonhos Yanomami (Sueños Yanomami), 2002



Nota. Galeria Vermelho (<https://galeriavermelho.com.br/artistas/claudia-andujar/>)

En esta serie, Andújar utiliza el artificio de la fotografía y el montaje, en luces, texturas y colores, para transcribir un poco lo que ha oído sobre la cosmología Yanomami, su sabiduría ancestral y la relación de esta etnia con los sueños, tan diferente de la nuestra. Para empezar, su relación rompe la oposición

entre sueños y realidad. No nos corresponde aquí presentar esta discusión en profundidad, ya que es un tema complejo y desbordante. Muchas otras personas investigadoras se han dedicado a analizar esta temática, entre las cuales recomendamos los trabajos de Davi Kopenawa y Bruce Albert (2018) y Hannah Limulja (2022).

CUANDO EL DENOMINADO OTRO SE PRESENTA

En respuesta a las críticas a las producciones artísticas que expresan la mirada de las personas blancas sobre las personas y grupos minoritarios, hemos sido testigos en el arte brasileño, en consonancia con el escenario artístico internacional, a lo que Alessandra Guimarães Paiva (2022) denomina como *giro decolonial*, algo que viene siendo discutido y demandado desde hace mucho tiempo por tantos grupos, pero que la blanquitud parece hacer suyo un movimiento intelectual para poder escuchar:

está en marcha una verdadera revolución en el arte contemporáneo, que puede ser atestiguada por la articulación transcultural y global de sistemas artísticos estructurados en redes. Se trata de identidades poéticas vinculadas de forma inédita por una compleja articulación de sistemas simbólicos como la religión, la territorialidad, la raza, la clase, la etnia, el género, la nacionalidad, los derechos humanos, la ecología, el feminismo y los derechos culturales, entre otros (p. 20-21).

Una exposición que puede entenderse como expresión de este punto de inflexión se celebró en el Museo de Arte Contemporáneo de Niterói (RJ) entre octubre y noviembre de 2023. Bajo el título de “Mekukradjá Obikàrà: com os pés em dois mundos (con los pies en dos mundos)”, la exposición presenta obras de jóvenes y mujeres del pueblo Mebêngôkre-Kayapó, que habita una zona de la Selva Amazónica situada entre el norte del estado de Mato Grosso y el sur del estado de Pará. Con una curaduría integrada por indígenas de la misma etnia, la exposición muestra artes tradicionales, como el trenzado y los grafismos, en formatos acordes con lo que puede verse en exposiciones de arte contemporáneo reconocidas internacionalmente, como la Bienal de São Paulo y la Bienal de Venecia. La

exposición también incluye fotografías, entre ellas una que dialoga directamente con el tema en foco en el presente artículo.

Figura 4. Fotografías que hicieron parte de la exposición “Mekukradjá Obikàrà: com os pés em dois mundos (con los pies en dos mundos)”, MAC/RJ, 2023



Nota. Foto de Tomaz Silva, Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/foto/2023-10/exposicao-mekukradja-obikara-no-mac-em-niteroi-1698431470>

Un conjunto de fotografías, dispuestas una al lado de la otra. O mejor dicho, unas encima o debajo de las otras, en una composición que invita a la persona espectadora al ejercicio de la mirada que se opone a las direcciones convencionales izquierda/derecha, una línea tras otra, tensionando el sentido de la lectura característico de la escritura occidental y que configura las posibilidades de lectura del propio mundo. La posición de los cuerpos en las imágenes favorece esta forma de mirar, la

cual transita entre imágenes en blanco y negro y coloridas, de un lado a otro de la disposición, separadas por un breve texto.

La diferencia de colores indica distintas temporalidades en el proceso de producción de las fotografías. Los espacios, en cambio, guardan cierta similitud. Hay una intencionalidad en presentar estas imágenes en pares, lo que acentúa las diferencias entre ellas. Y el texto que las separa es clave para entenderlas: “Vi las fotos antiguas de mi aldea *Kubēnkrākef*⁸ tomadas por *Kuben* (no indígena). Imaginé mucho para encontrar ese lugar. Ahora que he encontrado ese lugar, he hecho fotos nuevas, a mi manera” (Bepthemexti Kayapó).

El texto nos permite comprender que las diferencias entre las fotografías, las cuales provocan que la mirada teja movimientos ascendentes y descendentes, indican algo más que distancias espaciales y temporales. Señalan la diferencia en las formas de retratar a un determinado pueblo, en fotografías producidas por una persona no indígena, probablemente un hombre blanco, y un joven miembro del mismo pueblo que utiliza dispositivos tecnológicos similares para producir imágenes del colectivo al que pertenece.

La búsqueda de los mismos escenarios moldea, de cierta forma, las fotografías producidas por el artista, resaltando el necesario contraste entre las formas de ver. Una cuestión importante sobre este encuentro es la posibilidad de que las personas indígenas se apropien de los dispositivos tecnológicos utilizados por las no indígenas para producir imágenes sobre sí mismas y su pueblo. Lo que resulta de esta apropiación son imágenes que transmiten sus propios puntos de vista, desde la perspectiva que consideran pertinente.

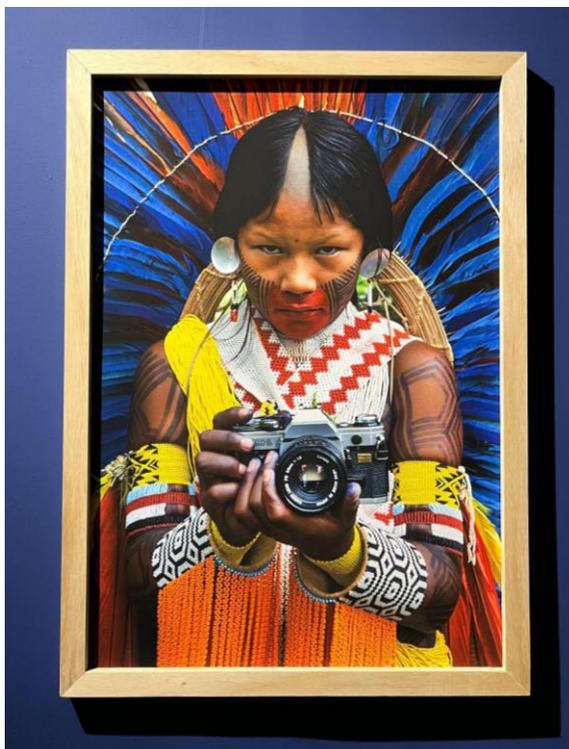
⁸ No fue posible localizar información sobre la aldea mencionado en la exposición. El informe final elaborado por el Instituto Socioambiental (ISA) en 2019, titulado ‘Diagnóstico de la efectividad del fondo Kayapó en la mejora de la calidad de vida del pueblo Kayapó y en la gestión e integridad de sus territorios (Diagnóstico de la efectividad del fondo Kayapó en la mejora de la calidad de vida del pueblo Kayapó y en la gestión e integridad de sus territorios)’, enumera varias aldeas y comunidades incluidas en el estudio, pero no incluye la mencionada por el artista.

La diferencia entre una imagen y otra, considerada a partir de las contribuciones del Círculo de Bajtín como enunciados concretos, es fundamental para la discusión sobre la alteridad. Al fin y al cabo, todo enunciado

...se da siempre dentro de un contexto cultural y semántico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) o en el de una situación vital única, particular; solo en esos contextos está vivo y se entiende el enunciado aislado: es verdadero o falso, bello o feo, sincero o simulado, franco, cínico, autoritario, etc. No existen ni pueden existir enunciados neutros (Bakhtin, 1990, p. 46).

Otra fotografía que formó parte de la misma exposición parece anunciar esta comprensión y la importancia de que todos, todas y todes puedan producir imágenes que hablen algo sobre sí mismos, teniendo en cuenta sus propias condiciones axiológicas, perspectivas y formas de vida.

Figura 5. Fotografía que formó parte de la exposición “Me-kukradjá Obikàrà: com os pés em dois mundos (con los pies en dos mundos)”, MAC/RJ, 2023



Nota. Archivo de los investigadores.

Los colores vibrantes de la imagen contrastan con el blanco y negro de las fotografías realizadas por Claudia Andujar en la serie Marcados. Las variaciones en el color de la tez, sumadas al colorido de los accesorios y la pintura facial, llaman la atención en esta imagen. No hay nada más en la composición que la persona centralizada y los accesorios que la visten. No hay márgenes, ni bordes, ni espacios sobrantes.

Los grafismos inscritos en los ornamentos o en la propia piel –en los brazos y en el rostro– invitan a la lectura y a la comprensión de una estética que habla de la etnia a la que pertenece la persona retratada. Los colores también comunican, y en la imagen hablan no solo de una estética propia de ese grupo

étnico, sino también de la propia historia de las artes y de los tratados sobre los colores que la habitan. Los llamados colores primarios (azul, rojo y amarillo), no porque sean simples, sino precisamente porque constituyen la base de los demás, los llamados secundarios y terciarios.

Hay otros dos signos que llaman la atención en esta imagen, además de los ya mencionados: 1) la mirada que interpela a la persona espectadora y, junto a ella, 2) la cámara que se presenta como un dispositivo para captar la imagen de quien la ve. La mirada, una vez acompañada del ceño fruncido, es directa. Se asemeja a una flecha dirigida a un objetivo concreto, a la mirada de la persona espectadora, preguntándole: ¿quién es el otro? ¿Yo, con mi cultura traducida como exótica y mis saberes relegados a la categoría de subalternos? ¿O tú, que me miras, que me reduces a una categorización en la que no me reconozco? ¿Quién es el extraño? ¿Extraño para quién?

La cámara analógica, en cambio, parece empuñada como un arma, con el dedo a un paso de apretar el gatillo/botón que captará la imagen. Aquí establecemos una conexión con el *lema* dadaísta “¡Usa la fotografía como un arma!”, que reconocía, a principios del siglo XX, la potencia de la imagen fotográfica, no solo para presentar el mundo a través de su representación, sino fundamentalmente para construir imágenes del mundo capaces de intervenir en nuestras formas de ver, oír, pensar y sentir. La cámara empuñada por el joven de la etnia Mebêngôkre-Kayapó es, por tanto, un signo que interpela también a la persona espectadora: ¿qué revelará la fotografía que yo –elevado a la condición de otro– produciré sobre ti? ¿Qué hará visible la imagen una vez revelada? ¿Cómo es estar en la condición de otro?

Siempre hay una dimensión invisible en lo que vemos. Esto se debe a que, desde la perspectiva de Bajtín (Bakhtin, 2003), el campo de lo vivido se configura como un cronotopo, es decir, como una relación inseparable entre un determinado tiempo y espacio que, a su vez, está poblado por otros tiempos y espacios. Son las voces sociales de estos diferentes tiempos y espacios las que se presentan, en intenso diálogo, en cualquier enunciado, ya sea objetivado como palabra hablada, texto, imagen, sonido, etc. Si existe esta pluralidad de voces en tensión en

todos y cada uno de los enunciados, esto no significa que podamos escucharlas todas y comprender las tensiones que allí aparecen. Lo que vemos, oímos y leemos está, pues, enmarcado por las condiciones de enunciación y circunscrito por nuestras condiciones axiológicas, es decir, por la forma en que nos situamos –y respondemos– en el mundo y en relación con los muchos otros con los que convivimos, así como con los muchos otros, presentes y ausentes, que constituyen nuestras posibilidades de ser/estar en el mundo.

La ética bajtiniana de la responsabilidad nos enseña que no hay coartada para la existencia, en otras palabras:

lo que decimos aquí, o en otro lugar, siempre será un punto de vista posicionado en un espacio de relaciones que extrapolan el entorno experiencial de quien percibe el mundo desde ese lugar, dejando al descubierto los excedentes de visión que interactúan en ese mismo espacio (Machado, 2010, p. 206).

Por lo tanto, es necesario tomar una posición. Si, para una comprensión activa, nos relacionamos con el otro y le respondemos con palabras, gestos, con nuestro propio cuerpo, es con ese otro con quien nos comprometemos y actuamos. Es con ese otro con quien nos constituimos y afirmamos nuestra propia posibilidad de existir. Es importante señalar que un otro que es diferente, que es “un otro centro axiológico y, por lo tanto, irreductible a mí de la misma manera que yo soy irreductible a él, delimita mi actuar responsable” (Faraco, 2011, p. 25). Del mismo modo, mi condición de otro delimita la respuesta formulada por aquella persona con la que establezco una relación, desde una determinada posición. Somos otros del otro, y las artes y discusiones aquí presentadas afirman la importancia de reconocer esta condición relacional, mutable, alteritaria.

CONSIDERACIONES FINALES

Los debates sobre el concepto de alteridad y sus implicaciones para la vida cotidiana son interminables. Las discusiones aquí presentadas, articulando aportes de la antropología y la psicología con el campo de las artes, buscaron desdibujar las

fronteras disciplinarias para contribuir a la ampliación de las perspectivas contemporáneas sobre el tema, además de tensionar el propio lugar de quienes suelen hablar sobre el otro.

¿Por qué, cuando hablamos de alteridad en el arte, pensamos inmediatamente en obras sobre negros/as, indígenas y otros grupos considerados subalternos? Raras veces pensamos y mencionamos a artistas pertenecientes a estos grupos. También parece obvio que no solemos asociar el concepto de alteridad con obras que muestren a gente blanca haciendo un pícnic en el parque o incluso un cabaret clásico parisino del siglo XIX... al menos no en primer plano. Los *otros* siempre parecen ser los mismos, y si permanecen los mismos, el *uno* que está hablando también lo es.

¿Y qué dicen esos otros de sí mismos? ¿Qué piensan de nosotros? Dialogando con fotografías de Claudia Andujar y artistas del pueblo Mebêngôkre-Kayapó, problematizamos estas preguntas e intentamos responderlas de alguna manera. Pero algunas preocupaciones nos siguen inquietando y pueden indicar futuras investigaciones y líneas de acción: ¿por qué, incluso cuando pensamos en la alteridad, seguimos buscando lo que hay de nosotros en los otros? ¿Podemos hablar de alteridad cuando no estamos abiertos a la diferencia y solo vemos lo que queremos? ¿Qué es lo que (no) queremos ver? Las limitaciones de este trabajo no nos permiten responder a estas preguntas, que quedan para futuras investigaciones.

Las discusiones presentadas invitan a no dejar nunca de cuestionar nuestro entorno, nuestras referencias y nuestras perspectivas. Abogamos para que todos, todas y todes puedan producir imágenes que hablen algo sobre sí mismos. Que seamos capaces de confundir y sacudir las historias supuestamente únicas (Adichie, 2019), y que busquemos con urgencia cepillar la historia a contrapelo (Benjamin, 1996). Además, que cuando hablemos de otros, ya sea en la ciencia, el arte o la vida, active-mos primero la escucha comprometida, políticamente situada, responsable, respetuosa y crítica. Es necesario seguir problematizando el lugar de la investigación y de los investigadores, ya que está marcado por una tradición colonial histórica que se legitima como la autoridad para hablar de todo. Además, se

basa en la falsa creencia de una posible exención en relación a valores y diferentes visiones del mundo. Es urgente que nos reconozcamos como otros del otro.

Por fin, puesto que las autorías y las patentes son tan importantes para la gente de la mercancía, término utilizado por el chamán y líder Yanomami Davi Kopenawa, atribuyamos a la blanquitud la invención de las ausencias de sentido, de modo que hagamos una torsión en su lógica:

Nuestro tiempo es especialista en crear ausencias: del sentido de vivir en sociedad, del propio sentido de la experiencia de vida. Eso genera una gran intolerancia hacia quienes aún son capaces de experimentar el placer de estar vivos, de bailar, de cantar. Y hay muchas pequeñas constelaciones de personas esparcidas por el mundo, que bailan, cantan y hacen llover (Krenak, 2019, p. 26).

Es en el diálogo con el arte y con el tensionar la blanquitud que nos habita, que afirmamos el reconocimiento de la alteridad como fundante de nuestras formas de ser y condición para que sigamos bailando, cantando, viviendo y soñando; condición para que podamos coexistir.

REFERENCIAS

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única*. Civilização Brasileira.
- Albert, B., & Gomez, G. G. (1997). *Saúde Yanomami: um manual etnolinguístico*. Museu Paraense Emilio Goeldi. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers14-09/010021801.pdf
- Bakhtin, M. (Voloshinov). (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Benevides, B. G. (2024). Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Distrito Drag. <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>

- Benjamin, W. (1996). Sobre o conceito de história. In *Obras escolhidas I: Magia etécnica, arte e política*. Editora Brasiliense.
- Bento, M. A. S. (2014). Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: I. Carone, & M. A. S. Bento (Org.), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 25-58). Vozes.
- Bracchi, D. N., & Soares, P. (2019). O projeto Marcados, de Claudia Andujar: Uma discussão sobre práticas e gêneros fotográficos. *Intexto*, p. 268-291. <https://doi.org/10.19132/1807-858320190.268-291>
- Butler, J. (2019). *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Autêntica.
- Cerqueira, D., & Bueno, S. (coord.). (2023). *Atlas da violência 2023*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). <https://static.poder360.com.br/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf>
- Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, 46(1), 21-26. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/9217>
- Faustino, D. M. (2013). A emoção é negra e a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “ser” negro. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 1, p. 121-136. <https://doi.org/10.3895/rts.v9n18.2629>
- Foucault, M. (2001). *Microfísica do poder*. Edições Graal.
- Haraway, D. (2009). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, (5), p. 7-41. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>
- Ingold, T. (1994). Humanity and animality. In T. Ingold (Ed.), *Companion Encyclopedia of Anthropology* (pp. 14-32). Routledge.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia: para que serve?* Editora Vozes.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2018). *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Companhia das Letras.

- Krenak, A. (1999). O eterno retorno do encontro. In A. Novaes (Org.), *A outra margem do ocidente* (pp. 23-31). Schwarcz Ltda.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Leite, M. E. (2020). Alteridade e testemunho no fotojornalismo de Claudia Andujar. In C. Monteiro, & P. Rey-García (Org.), *Fotografia brasileira*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Limulja, H. (2022). *O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami*. Ubu Editora.
- Machado, I. (2010). A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In L. de Paula, & G. Stafuzza (Org.), *Círculo de Bakhtin: teoria Inclassificável* (Vol.1). Mercado das Letras.
- Mbembe, A. (2020). *Políticas da inimizade*. N-1 edições.
- Paiva, A. S. (2022). *A virada decolonial na arte brasileira*. Mirejeva editora.
- Peirano, M. G. S. (1987). O encontro etnográfico e o diálogo teórico. *Anuário Antropológico*, 10(1), 249–264. <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6367>
- Rodrigues, R. L. (2019). O eu e o outro: Jeanne Louise Milde e Cláudia Andujar em múltiplos tempos, múltiplas vivências. In *QVAESTIONES ROMANICAE Lucrările Colocviului Internațional Comunicare și cultură în România europeană VII/Papers of the International Colloquium Communication and Culture in Romance Europe* (Seventh Edition). https://ciccre.uvt.ro/sites/default/files/2023-04/quaestiones-romanicae_vii-1_0.pdf
- Schucman, L. V. (2010). Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*, 10(19), 41-55. https://pepsic.bvsa-lud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005
- Zanella, A. V. (2024). *Pesquisa, Arte e vida: encontros, questões, inquietações*. Pedro & João Editores.

<https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/pesquisa-arte-e-vida-encontros-questoes-inquietacoes/>

SÍTIOS WEB

Geledés Instituto da Mulher Negra. (2023, 17 novembro). DA PAZ de Marcelino

Freire por Naruna Costa. *Portal Geledés*. <https://www.geledes.org.br/da-paz-de-marcelino-freire-por-naruna-costa/>

Galeria Vermelho. (n.d.). *Claudia Andujar*. <https://galeriavermelho.com.br/artistas/claudia-andujar/>

Instituto Inhotim. (2015). *Eixo Curatorial 3: Claudia Andujar*. <https://www.inhotim.org.br/item-do-acervo/eixo-curatorial-3/>

Itaú Cultural. (2022, 09 setembro). *Claudia Andujar*. <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18847/claudia-andujar>

Ministério dos Povos Indígenas. (2022, 27 outubro). *Brasil registra 274 línguas diferentes faladas por 305 etnias*. Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias>

Silva, T. (2023, 27 outubro). Exposição Mekukradjá Obikàrà: com os pés em dois mundos no Museu de Arte Contemporânea (MAC), em Niterói. *Agência Brasil*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/foto/2023-10/exposicao-mekukradja-obikara-no-mac-em-niteroi-1698431470>

PONERSE EN LOS ZAPATOS DEL OTR*. NOTAS PARA REPENSAR A LA *FUCKING* EMPATÍA

Jhonatthan Maldonado Ramírez
jhona.maldo@gmail.com

Una de las razones por las que estar en contra la empatía es tan impactante se debe a que la gente asume que es un bien absoluto. Nunca serás demasiado rico o delgado... o empático. La empatía es inusual en este aspecto. Somos más críticos cuando se trata de juzgar otros sentimientos, emociones y capacidades, ya que reconocemos sus matices. Para casi cualquier capacidad humana, hay una forma de evaluar los pros y contras. Así es que démosle a la empatía el mismo escrutinio.

Paul Bloom, *Contra la empatía. Argumentos para una compasión racional.*

La primera hermana se fue al dormitorio a probar. No logró meter el pie, y siguió el consejo de su madre y se rebanó un pedazo del talón. Luego metió por la fuerza el pie en la zapatilla y, cojeando, salió con ella puesta forzando como pudo una sonrisa.

Jacob y Wilhelm Grimm, *La cenicienta.*

NOTA DE APERTURA. (DES)PSIQUIATRIZACIÓN DE LA EMPATÍA

El presente libro condensa distintas propuestas epistemológicas, políticas y éticas para aproximarse a la alteridad, en este sentido, mi aporte es un ensayo crítico que busca reflexionar la fuerza afectiva del llamado a la empatía, convencionalmente descrita en la expresión *ponerse en los zapatos del otr**, como una forma de combatir la indolencia, la negligencia y la inequidad. Es cierto, necesitamos des/ensimismarnos y salir más allá de sí para dar y darnos cuenta del dolor y sufrimiento ajeno, lo que permite preguntarnos por las habilidades y sensibilidades que necesitamos cultivar para hacernos responsables de la alteridad.

En este sentido, la empatía aparece como virtud moral y capital psicosocial en la constitución no solo de una “buena” persona, sino también de una persona mentalmente equilibrada, cuerda y sana. Habría que recordar que el Manual Diagnóstico

y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta versión (DSM-5) señala que una de las características diagnósticas del Trastorno de la Personalidad es el deterioro moderado o grave de la empatía, definida como “la falta de preocupación por los sentimientos, las necesidades o el sufrimiento de los demás, la falta de remordimientos después de herir o maltratar a otra persona” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 764).

El DSM-5 también explica que el funcionamiento adaptativo es la habilidad de la persona para alcanzar los estándares de la comunidad respecto a la autonomía personal y la responsabilidad social, lo que implica el razonamiento en tres dominios: conceptual, social y práctico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014); y resulta que en el dominio social se señala explícitamente a la empatía, lo que implica la conciencia de los pensamientos, sentimientos y experiencias de las otras personas.

Desde la perspectiva psiquiátrica del DSM-5, “los individuos con trastornos de la personalidad antisocial y narcisista comparten la tendencia a ser obstinados, simplistas, superficiales, explotadores y carentes de empatía” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 672). De hecho, la empatía es una de las cuatro áreas que se evalúan en los criterios diagnósticos para definir el deterioro moderado o grave del funcionamiento de la personalidad.

Por ejemplo, el deterioro moderado de la empatía en el Trastorno de la Personalidad Obsesivo-Compulsiva es la “dificultad para entender y apreciar las ideas, sentimientos o comportamientos de los demás” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 768); el deterioro grave de la empatía en el Trastorno de la Personalidad Esquizotípica es la “dificultad para la comprensión del impacto de las propias conductas sobre los demás; son frecuentes las malas interpretaciones de las motivaciones y comportamientos de los demás” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 769); y el deterioro moderado de la empatía en el Trastorno de la Personalidad Narcisista es el “deterioro de la capacidad para reconocer o identificarse con los sentimientos y necesidades de los otros; pendiente en exceso de las reacciones de los demás, pero sólo de aquellas personas que

considera relevantes; sobre o subestimación del efecto que causa en los demás” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 767).

Teniendo en cuenta lo anterior, quiero subrayar que la empatía es un parámetro de sanidad moral y mental necesario de examinar, ya que suele atribuírsele una fuerza positiva sin mayor cuestionamiento. No se trata de un ataque en contra de la empatía o que escriba a favor de la indiferencia al sufrimiento y el dolor ajeno.

Por el contrario, me interesa argumentar a favor de una comprensión y ampliación de la conciencia crítica sobre la empatía, comenzando por situar la obsesión psiquiátrica por identificar el déficit de empatía como un modo de anticipar un peligro posible (real o imaginado) sobre el funcionamiento adaptativo de la persona, pero también sobre las posibilidades de equidad, justicia e inclusión en la sociedad.

¿Cuáles son las consecuencias de psiquiatrizar la capacidad de empatía, así como las prácticas e intervenciones que detengan la evolución, reproducción o expansión de su déficit?, ¿cómo la capacidad de empatía se convierte en lo positivo, lo adecuado y lo “normal”, y aquello a lo que se debería aspirar en términos de salud mental?, asimismo, ¿cómo se usa el déficit de empatía para remarcar el devenir de una alteridad patológica y peligrosa, digna de ser rechazable, descartable y expulsable?

Por ejemplo, en 2023 se activaron varias estrategias políticas para que Javier Milei no llegara a la presidencia de la Nación Argentina, y una de ellas se concentró en patologizar la personalidad de quien se autodenomina *El León*. Se advertía por varios medios de comunicación que Milei tenía un trastorno de personalidad narcisista, que era un hombre con falta de empatía, volviéndose común las imágenes/los memes que lo retrataban como un “loco y psicópata” que exaltaba el individualismo, la meritocracia y la mismidad, aun así, ganó y es el actual presidente de Argentina.

Yo lamento su triunfo, al igual que lamento la estrategia de patologizar al otro para volverlo descartable e ilegible. Lamento que hayan triunfado las diversas estrategias de control, negación y dominio de la alteridad a través de psiquiatrizar la “falta

de empatía” como eje definitorio de una persona encantada por, paradójicamente, la negación de la alteridad.

Caímos en la trampa de la sanidad mental como principio de superioridad moral y psicosocial en el régimen político capacitista, es decir, descalificamos al otro de *loco y psicópata* para volverlo un peligro, criminalizando los trastornos mentales y las discapacidades psicosociales, y así desatar pánico moral, tal cual lo hizo el nazismo y lo siguen haciendo es*s, otr*s, que llamamos de “derecha” o “fascistas”; caímos en las exigencias de una sociedad que demanda parámetros de sanidad mental para calificar la valía de las personas; caímos en la psiquiatrización de la empatía como una nueva manera de caracterizar la distinción jerarquizada entre lo sano y lo enfermo, lo normal y lo patológico, lo bueno y lo malo, lo funcional y lo disfuncional, la felicidad y la desdicha, la izquierda y la derecha; caímos nuevamente en el binarismo y la supremacía.

Si Milei no es como nosotr*s, ¿quiénes somos nosotr*s y quiénes es*s, otr*s, que lo apoyan?, ¿cómo nos seguimos aproximando a la alteridad?

NOTA SOBRE EL TRIBALISMO EMPÁTICO: TOD*S SON BIENVENID*S MENOS LOS HOMBRES CIS

Hay quienes afirman que la empatía es el acto de entender a l*s otr*s, de ponerse en su lugar y descifrar lo que están pensando y sintiendo dentro de una determinada situación de alteridad. Con frecuencia se dice que, si los hombres se esforzaran en entender lo que implica la violencia de género para las mujeres, habría más equidad y justicia social; se dice que, si las clases privilegiadas se esforzaran en entender lo que implica la desigualdad estructural para las clases desfavorecidas, habría más estado de bienestar; se dice que, si las personas “válidas” se esforzaran en entender lo que implica el capacitismo para las personas con discapacidad, habría más accesibilidad, apoyos y ajustes razonables; se dice que, si el Estado de Israel se esforzara en entender y detener el infierno en tierra que ha hecho de Gaza, se terminaría el genocidio contra el pueblo palestino.

La exigencia de empatía está dirigida a la alteridad, a lo otro, a quien no soy yo o igual a mí, a quien se encuentra en una situación ajena a la mía. Sin embargo, el Diccionario de las Emociones Tomo II (2020) de la Facultad de Psicología de la UNAM y la Dirección General de Divulgación de las Humanidades explica que la empatía es el pegamento social que permite conectarnos con otras personas, aunque destaca que “en general, la empatía no se da con todas las personas, sino con aquellas que consideramos parte de nuestro grupo. Cuando creemos que alguien no pertenece a nuestra comunidad, será muy difícil conectar con sus emociones” (2020, p. 31).

Dicha comprensión de la empatía sugiere un principio tribalista en sí mismo, “solo te conectarás verdaderamente con aquellos que pertenecen a tu clan, y no necesitas mantener compromisos profundos con nadie más” (Neiman, 2024, p. 14), en este sentido, se minimizan los gestos de acogida, apertura y hospitalidad, y cuanto menos disponibles estemos para ir más allá de lo semejante, familiar y propio, mayores serán las probabilidades de indiferencia, negligencia y desigualdad frente al dolor y el sufrimiento ajeno.

En lo personal, apoyo las iniciativas que se enfrentan a la exaltación de la *mismidad* y la *semejanza* en tanto posicionamientos emocionales, identitarios y relacionales garantes de una supuesta prosperidad y seguridad, pues siguen configurando a la alteridad bajo parámetros de peligro, enemistad y desdicha.

Aunque bien advierte Bell Hooks (2021), hay que tener precaución cuando cuestionamos las políticas identitarias de poblaciones oprimidas y dejamos intactas las prácticas de otros grupos que emplean las mismas estrategias (esencialistas/separatistas) de otra forma y cuyo comportamiento excluyente está sólidamente respaldado por la institucionalización de privilegios.⁹ Sin embargo, la política identitaria de la semejanza y la

⁹ Mi llamado a abandonar el ensimismamiento se enlaza inevitablemente con una revisión interseccional del contexto político y cultural, justo para no convertirse en una herramienta refinada que termine por salvaguardar las

mismidad requiere de exorcismos, estigmas e injusticias para hacer de la alteridad un problema digno de erradicación, y esto lo defienden progresistas y conservadores.

Hace unos meses leía un cartel para un evento de una colectiva feminista que decía “Todo el mundo es bienvenid*, menos los hombres cis”, esto se hace con la intención de crear “espacios seguros, libres de violencia y discriminación” y bloquear la presencia de abusadores en el encuentro; pero al reducir y simplificar el problema de la violencia y discriminación a la presencia de los hombres cisgénero, implícitamente quienes sí pueden ingresar al evento quedan en estado de buenitud y, al mismo tiempo, en el lugar de víctimas, porque única y exclusivamente los hombres cisgénero son “los malos y abusadores”. Dirá Brook Shelley:

Cualquier regla que le adjudique a una persona o personas la capacidad de juzgar la aptitud de otr* para asistir a un evento, basado en su propia percepción, es un campo minado de abuso. La idea de que cierta genitalidad es más culpable del patriarcado o la violencia es peligrosa en el sentido en el que perpetúa más cisexismo que seguridad. También daña a las mujeres trans, más allá del modo en el que ideemos o usemos nuestros cuerpos, y genera una exclusión tal que podremos llegar a sentirnos expuestas aunque el cartel diga “las mujeres trans son bienvenidas”. La idea de que “los penes” deberían ser excluidos también se remonta a espantosas nociones del feminismo de la segunda ola acerca de que toda violencia es violencia masculina (2018, p. 86).

La política identitaria representó un importante cambio en el siglo XX para reivindicar los derechos de las poblaciones históricamente segregadas, y desplazar la atención, la escucha y la representatividad hacia las víctimas de los sistemas hegemónicos de opresión; aunque “algo no salió bien cuando reescribimos el lugar de la víctima; el impulso que comenzó partiendo de la generosidad se volvió directamente perverso. Lo que hasta hace poco era un estigma se ha convertido en una manera de

voces de siempre, volviendo a silenciar a quienes históricamente se ha excluido.

conseguir estatus” (Neiman, 2024, p. 36). Al respecto Marta Lamas señala:

El victimismo es la actitud que consiste en definirse prioritariamente como víctima o, como dijo Carlos Monsiváis, es la pretensión de centrar toda la identidad en la condición de víctima. [E]l victimismo instala una actitud acrítica hacia la víctima, y pervierte una exigencia legítima de reparación al persistir, todo el tiempo, en el lamento y la exigencia (2018, p. 47).

El lugar de víctima activa una conmiseración y condescendencia que es contraria a la repulsión depositada en el victimario, de ahí que, el binarismo víctima –victimario, consecuente a oprimido– opresor, establezca una lógica esencialista predicadora de una serie de encadenamientos identitarios totalizantes, estereotipados y lapidarios que fijan, por ejemplo, por un lado, a la Mujer, víctima indefensa y subyugada; y por el otro, al Hombre, victimario violento y abusador.

Esencialismo, simplificación y victimismo que acreditan que “la empatía no se da con todas las personas, sino con aquellas que consideramos parte de nuestro grupo” (Gaceta UNAM, 2020, p. 31). Es decir, en casos de conflicto entre un hombre y una mujer, se exige empatía con ella y rechazo con él, ya que, después de todo, las mujeres “siempre” son inocentes y los hombres “siempre” son abusivos.

Mientras la empatía entre mujeres se liga a la sororidad, la empatía entre hombres se liga al pacto patriarcal, borrándose todas las complejidades, contradicciones, intensidades, singularidades, interseccionalidades y los contextos en los conflictos, negándose que en ocasiones las mujeres pueden dañar deliberadamente a otras mujeres (incluso a hombres), y que en distintas circunstancias la empatía entre hombres no se ubica desde la supremacía masculina o la misoginia.

El tribalismo enarbola una modalidad de empatía centrada en la semejanza y la mismidad: *solo empatizarás con tu grupo identitario*. De este modo, los “otros” grupos identitarios se convierten en alteridades abusivas y opresoras, siempre que se sostenga lo propio y lo familiar como lo oprimido, indefenso e inocente. De mantenernos en el tribalismo empático, continuaremos

relacionándonos con la alteridad bajo la indiferencia, negligencia e inequidad, además del miedo, riesgo y la desconfianza.

Carlos Skliar invita a repensar la alteridad a través de cierta pérdida de conocimiento heredado que ubica a *lo otro* en la indiferencia, el menosprecio y el peligro.

El término “alteridad” tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través –y pretendidas como– de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto (2001, p. 12).

Entonces, más que sostener a la empatía como una experiencia sintiente de seguridad hacia lo mismo y lo semejante; diría junto a Skliar, que la empatía es una experiencia de afectividad que nos abre a la intranquilidad de la alteridad. ¿Quién es o qué es la alteridad para mí?, ¿qué me hace sentir la alteridad?, ¿cómo me relaciono con lo distinto a mí?, ¿cuál es la valoración que hago sobre lo que me es ajeno y extraño?, ¿cómo me acerco a lo que me es radicalmente distinto?

La alteridad perturba la serenidad, la quietud y la seguridad, por supuesto que, el cartel “Todo el mundo es bienvenid*, menos los hombres cis” expresa que los hombres cisgénero perturbaban la tranquilidad de las mujeres, configurando una oportunidad para deconstruir la imperativa racionalidad binaria, oposicional y excluyente que usa a la alteridad para definir una amenaza. Y así, la empatía es autoidentificación, un espejo frontal que devora, criminaliza y estigmatiza la diferencia.

Por tales motivos, considero que el desafío de la empatía es entender cómo se asume el riesgo del encuentro con la alteridad; la alteridad no como un tema (el género, la pobreza, la discapacidad), ni tampoco como identidad (las mujeres, los hombres, los discapacitados, los pobres), sino como un encuentro en el que no existe una certeza de seguridad, ni una transparencia o transferencia de experiencias y mucho menos un lugar que ocupar, sino una relación que irrumpe, descoloca, angustia y transforma los límites, a veces coercitivos y excluyentes, del nosotr*s, ell*s, yo, tú, él, ella y elle también.

De algún modo, la empatía como encuentro y relación con la alteridad se trata de hospitalidad, “de ese gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin imponerle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad” (Skliar, 2001, p. 27). Antes que un síntoma de sanidad y equilibrio mental, la empatía es la posibilidad de cultivar la apertura a lo desconocido, hacia aquello que se enseña a percibir como una amenaza para el propio bienestar.

No me interesa reforzar el lenguaje psiquiátrico y de bondad de la empatía, mi propuesta es un lenguaje (po)ético centrado en lo impersonal, lo incómodo, la contingencia y la contaminación que llega con el reclamo, la mirada, la pregunta, el dolor, el sufrimiento, la diferencia, la actitud, el rostro y el habla en el encuentro con la alteridad, abriéndose una oportunidad para que la empatía sea un agente de contagio, infección y fisura frente a la inmunización constitutiva de lo propio.

De continuar con el tribalismo empático, nos encerraremos en nosotr*s mism*s bajo el esencialismo y separatismo identitario, “no abrirle la puerta al otro es también no abrirnos la puerta a nosotros mismos. Nadie entra, pero nadie sale” (Sztajnshrajber, 2023, p. 330). La defensa de la empatía centrada en lo propio, lo familiar, la inmunidad y la semejanza, estigmatiza y criminaliza a la alteridad; todo encuentro con lo radicalmente distinto es desterrado, incluyendo la posibilidad de reconocerse en lo otro y transformarse a sí mism*: ser otra cosa de lo que ahora somos, creer en algo más de lo que ahora creemos y animarse a salir de lo convencional.

La inmunización restringe el horizonte de la empatía: *solo cultivaré empatía con mis familiares y luego con mis semejantes*; y así, la empatía solo es viable al interior de la mismidad y en el marco de la reducción de riesgos. La empatía como un espejo, un reflejo y una exaltación de un* mism* con un* mism*, en tanto estrategia de seguridad, salubridad y tranquilidad.

Entonces, la empatía como el llamado a *ponerse en los zapatos del otr** es una hipocresía, ya que la inmunización solo quiere que calces los zapatos de alguien que te garantice comodidad

existencial. Por esto, yo radicalizaría el llamado a *ponerse en los zapatos del otr**, pues la empatía como encuentro y relación con la alteridad es riesgo, incomodidad y conflicto, apertura y des/ensimismamiento; de ahí que *ponerse en los zapatos del otr** necesite ser una imposibilidad porque de ser posible, habríamos logrado domesticar a la alteridad, desotrándola e imponiendo lo propio en lo ajeno.

Si *ponerse en los zapatos del otr** sirve para darnos tranquilidad, “ese alguien ya no es un otro, sino un semejante al que asemejamos a cambio de sacrificar su diferencia” (Sztajnszrajber ,2023, p. 350). La empatía nunca trata de la semejanza, sino de la lejanía; por esto, es una imposibilidad que resquebraja cierta garantía de seguridad y estrategia de defensa. Así, la empatía es un encuentro y una relación con la alteridad que nos intranquiliza, descoloca y desmadra, lo que supone un acto revolucionario y emancipador: *más que ponerse en los zapatos del otr**, *necesitamos poner el acento en la retirada*.

“Retirarse para que el otro sea” (Sztajnszrajber ,2023, p. 362), distanciándose de los intereses propios y la mismidad; resistiéndose a la empatía impulsada por el deleite de nuestra satisfacción; rechazando que el llamado a *ponerse en los zapatos del otr** se convierta en una metástasis del yo, apropiándose del lugar del otr* y aniquilando la alteridad. La empatía nunca puede ser una ganancia, una apropiación o el insumo para el propio beneficio.

Tal vez frente a esta encrucijada el único camino es ir en contra de uno mismo: un camino imposible. Una retracción, una retirada, una renuncia, pero sobre todo una interrupción de nuestra supuesta propensión a desplegar nuestra voluntad de poder y de querer; una voluntad que solo se materializa en el acaparamiento del otro (Sztajnszrajber, 2023, p. 362).

“Todo el mundo es bienvenid*, menos los hombres cis”, es una invitación con una estructura firme que no permite el encuentro y la relación con la alteridad. En pos de un cuidado, una tranquilidad y una seguridad, la vigilancia de las fronteras a la identidad y expresión de género es exacerbada y estigmatizante: ¿quién es el hombre cis?, ¿cómo se mueven, visten, hablan y

actúan?, ¿qué hacen?, ¿cómo es su rostro, voz, espalda, cabello, cuerpo?, ¿cuáles son sus intenciones, prácticas y deseos?

No me interesa argumentar a favor del tribalismo empático y mucho menos de la diada víctima–victimario a priori, ya que el binario Mismidad=Seguridad vs Alteridad=Amenaza goza de gran salud y aceptación. Si el peligro es la alteridad (los hombres cis), el conflicto, la intranquilidad y la violencia siempre viene desde afuera. El problema siempre es el otr*.

Por el contrario, me interesa subrayar que abrirse a una convivencia radicalmente plural implica el encuentro y la relación con la alteridad, y es cierto, abrirse puede ser un riesgo para que el “otro se aproveche y me invada” (Sztajnszrajber ,2023, p. 353), por tanto, antes de reclamar la bienvenida o la apertura para los hombres cisgénero, quisiera resaltar que estos deberían sentirse interpelados por la restricción de su asistencia a espacios organizados por y para mujeres.

Los hombres cisgénero necesitan abrirse a la desconfianza que tienen las mujeres y reconocer el derecho que estas tienen a reunirse/asociarse con quien más les genere tranquilidad. Así que nos convocaría a los hombres cisgénero, tanto como a cualquier persona enajenada por la idolatría propia y beneficiada por privilegios de los sistemas hegemónicos de opresión, a cultivar la empatía como retirada y no como ocupación.

No se trata de abandonar la lucha por una convivencia plural en dondequiera y con quien sea, sino renunciar a la empatía tribalista y egocéntrica que privilegia al YO sobre y por encima de todo. Entonces, si te identificas como “hombre cis” recuerda que la empatía es un movimiento de retracción para resistirse y confrontar la invasión, la posesión y la conquista imperante en la sociedad heteronormativa y patriarcal.

Nos arriesgamos con la apertura al encuentro y la relación con la alteridad, a tal grado que también puede proliferar el placer para transformar el horizonte de sentido común que nos permitiría estar junt*s; o, acaso, ¿hemos abandonado la lucha de estar con y al lado de cualquiera?, ¿hemos negado la potencia de una convivencia que se conmueve entre lo elegible y lo aleatorio, lo uno y lo múltiple, lo planeado y lo imprevisto, lo garantizado y lo impreciso, la ganancia y la pérdida, el placer y

el peligro?, ¿hemos entregado nuestra convivencia a una empatía tribalista?, ¿hemos renunciado a la convivencia entre hombres y mujeres?, ¿hemos exorcizado (incluso crucificado) la utopía de una convivencia entre cualquiera, más allá del género y de todo eje de diferenciación social?

NOTA SOBRE LOS ESQUEMAS AFECTIVOS DE LA EMPATÍA: PONERSE EN LOS ZAPATOS “DISCAS”

Es común que aparezca la “empatía” en el contexto de la discapacidad. Aparece como una petición: *hay que tener empatía a las personas con discapacidad*; aparece como una consecuencia: *la discapacidad te enseña la empatía*; aparece como un principio institucional: *esta es una universidad con un amplio sentido de empatía, inclusión y equidad a las personas con discapacidad*; aparece como una cualidad personal: *ella, es muy empática cuando trabaja junto a personas con discapacidad*.

Empatía: la petición, la consecuencia, el principio institucional y la cualidad personal de ponerse en los zapatos de alguien más; dicho con otras palabras, la empatía incluye habilidades y sensibilidades que permiten comprender y sentir lo que vive otra persona (Bloom, 2018). Nos exigimos empatía para aproximarnos a experiencias que son ajenas y marginales, la empatía se usa como sinónimo de amabilidad, compasión y justicia frente a la alteridad.

De acuerdo con Bloom (2018), una cosa es la empatía como gesto de sentimiento (“no soy tú, pero puedo sentir lo que sientes”) y, otra, la empatía como gesto de comprensión (“no soy tú, pero puedo comprender lo que sientes”). La empatía como gesto de sentimiento y gesto de comprensión implica un esquema afectivo que logra impregnarse en el cuerpo, en sus sensaciones, habilidades y sensibilidades, cuando se expande el campo de contagio (yo siento lo que tú sientes), preocupación (yo me preocupo por lo que tú sientes) y reflexividad (yo entiendo lo que tú sientes) más allá del ensimismamiento individualista.

Son varias las personas que consideran que la empatía salvará al mundo. A veces se asume que la desigualdad, la

violencia y la discriminación son el resultado de la ausencia de empatía (Bloom, 2018). Como padre de una persona con discapacidad en más de una ocasión he escuchado que los niños y las niñas «especiales» enseñan a la sociedad a ser más empática; aunque también hay evidencia de todo lo contrario, es decir, los niños y las niñas “especiales” generan sentimientos de incomodidad y angustia, que llevan al rechazo y la expulsión cuando culturalmente se convierten en los “zapatos discas” que nadie quiere calzar, ni tener cerca.

En lo personal propongo cuatro dimensiones de análisis sobre los esquemas afectivos de la empatía: 1) esquema afectivo revolucionario, 2) esquema afectivo colonizador, 3) esquema afectivo de lo políticamente correcto, y 4) esquema afectivo trágico/condescendiente.

1) Esquema afectivo revolucionario de la empatía: “solo tú notarás mi ausencia”

El esquema afectivo revolucionario de la empatía afirma a la *otredad* como protagonista y la convierte en lo importante, lo que puede conmovernos hacia otras existencias totalmente ajenas y distantes a nuestras propias formas de vida, impulsando un gesto de sentimiento y de comprensión que se enfrentan a la racionalidad neoliberal y la cultura capacitista que instan a concentrarse exclusivamente en la autoayuda y la autosuficiencia, así como al rechazo de la diferencia.

En este sentido estoy a favor del esquema afectivo revolucionario de la empatía, siempre y cuando se ejercite críticamente el reconocimiento del sufrimiento ajeno y la injusticia distante como gestos de contagio, preocupación y reflexividad para identificar/combatir los propios privilegios/prejuicios que, paradójicamente, actúan en contra de aquellas existencias a las que nos acercamos con empatía; así, el cuestionamiento de los propios privilegios ofrece una oportunidad para imaginar un mundo en la que la injusticia, la violencia y la discriminación puedan minimizarse, en el que se reconozca la interdependencia como la base de la empatía radical.

La empatía puede ser revolucionaria cuando elegimos ampliar la conciencia crítica hacia el sufrimiento de alguien más, cuestionando la estrechez de solidaridad, amabilidad y justicia. Aún más cuando promovemos una empatía más allá de los vínculos familiares y amicales, es decir, cuando nos preocupamos por personas desconocidas, ajenas, lejanas y extrañas, ya que socialmente existe una orientación moral por ayudar, apoyar y sostener las vidas de las personas cercanas y conocidas.

Por ende, se requiere salvaguardar la otredad anónima para fortalecer el esquema afectivo revolucionario de la empatía en donde, insisto, se incentivan la curiosidad y el asombro para experimentar lo extraño, descubriendo (no conquistando) seres y coexistencias que no esperábamos visitar.

2) Esquema afectivo colonizador de la empatía: “¡yo te salvaré!”

Si nos interesa contrarrestar la injusticia, la violencia y la desigualdad hay que preguntarse por una empatía con principios críticos, es decir, tenemos que cuestionar el esquema afectivo colonizador de la empatía que conquista las experiencias ajenas: *ya no le pregunto a la persona herida cómo se siente, sino que yo asumo cómo se siente y lo que necesita*. Desde esta dimensión de análisis, la empatía es una forma de anulación de la diferencia porque se visita a *lo otro* a partir de prejuicios, estereotipos y estigmas.

Hay un sinnúmero de talleres de sensibilización sobre la relación entre empatía y discapacidad, en los cuales se invita a las personas «sin» discapacidad a ponerse en los zapatos de una persona “con” discapacidad, pero ¿cómo se llega a ponerse en los “zapatos discas”? Bueno, pues colocándose en la situación de cierta discapacidad por unos minutos. Te vendan los ojos, te colocan audífonos que te aíslan del sonido exterior, te hacen utilizar muletas, silla de ruedas y bastón, y luego piden que te muevas por el espacio público.¹⁰

¹⁰ Quizá podrían amarrarles las manos y las piernas, llevarlas al baño a cagar y hacer que otra persona les limpie el culo. Puede que eso también

En otras palabras, hacen travestirse a las personas “sin” discapacidad con accesorios que no usan en su vida cotidiana para que sientan las barreras que sienten las personas “con” discapacidad. Y así, se abre la oportunidad para que las personas “sin” discapacidad pongan en perspectiva las dificultades que viven las personas “con” discapacidad en diferentes entornos; sin embargo, también trae consigo que valoren su propia vida “normal” en relación con formas de vida “minusválidas”, lo que habilita frases como “Yo me quejo de la marca de mis zapatos, pero hay personas que ni tienen pies”, revelándose un aleccionamiento moral donde las personas “sin” discapacidad no pueden quejarse de sus “tragedias”, pues las personas “con” discapacidad la pasan peor.

Si la motivación de la empatía es *ponerse en los zapatos de otra persona*, ¿qué pasa cuando el esquema afectivo colonizador hace que “ponerse en los zapatos de otra persona” implique la invasión de la “experiencia ajena” a través de prejuicios, estereotipos y estigmas? La empatía puede abrirnos a la diferencia, pero también puede empujarnos a invadirla y (re)conquistarla.

¿Qué se diría de un taller sobre empatía si se pidiera a una persona de piel blanca pintarrajarse el rostro con pintura de color negro, vestirse y actuar como una persona de “piel negra” para sentir el racismo que viven las poblaciones afrodescendientes?, o ¿Qué se diría de un taller sobre empatía si se pidiera a un hombre cisgénero heterosexual vestirse y actuar como un hombre cisgénero gay para sentir las consecuencias de la homofobia?, o ¿Qué se diría de un taller sobre empatía si se pidiera a una mujer cisgénero vestirse y actuar como una mujer transgénero para sentir el cissexismo en los baños públicos?

Si lo anterior nos parece que podría fomentar una empatía basada en prejuicios y estereotipos sobre lo que se supone que *son, hacen y sienten* las personas negras, los hombres cisgénero gays o las mujeres transgénero, y también las personas blancas, los hombres cisgénero heterosexuales y las mujeres cisgénero, ¿por qué no nos escandaliza que las personas “sin”

sirva para crear empatía desde una situación muy concreta, incómoda e interdependiente.

discapacidad actúen y vistan como las personas “con” discapacidad para sentir las consecuencias del capacitismo?, ¿qué pasaría si a una persona “sin” discapacidad se le solicitara pintarse el rostro como una persona con “síndrome de Down” para sentir los tratos desfavorables y paternalistas?

Me inquieta que el esquema afectivo colonizador de la empatía nos acerque a la otredad únicamente a partir de prejuicios, estereotipos y estigmas, solidificando la asimetría entre lo “normal” y lo “anómalo” donde se solicita a las personas “normales” (heterosexuales, cisgénero y capaces) a ponerse en el lugar de las personas “anómalas” (gays, transgénero y discapacitadas) y sentir la situación de desventaja, por lo general en una visita momentánea (cursos de empatía que duran 45 minutos)¹¹ y sin ningún compromiso ético y político profundo.

El esquema afectivo colonizador de la empatía solo sirve para reforzar la imagen bondadosa del salvador que se acerca a quien más “lo necesita” para reafirmar implícitamente el paternalismo y la superioridad moral, lo que beneficia a las personas en situación de ventaja y valía social, pues la empatía hace que se sientan “mejores” personas (ayudando a quien más lo necesita) y agradezcan los privilegios que no habían “valorado” hasta que se encontraron con el sufrimiento ajeno (“aprendí de esos niños especiales que se puede ser feliz con muy poco”).

El esquema afectivo colonizador de la empatía es peligroso, ya que su principal motivación es la validación pública, poco interesa transformar las realidades de las personas heridas, marginadas y en desventaja, es más, se precisa que los cambios sean mínimos para que las personas “empáticas” sigan protagonizando las narrativas de salvación.

¹¹ Y otros casos, por ejemplo, el turismo de la pobreza, donde las personas de clases económicas privilegiadas pagan un tour (que puede durar un par de horas) para visitar zonas marginadas dentro de sus propios países o en el extranjero. O el caso de las «cenas a ciegas», en las cuales consumes la experiencia sensorial de la ceguera como punto nodal de la visita a restaurantes que vendan los ojos para degustar los alimentos.

3) Esquema afectivo de la empatía políticamente correcta: “¡cuidadito con lo que sientes y piensas!”

Sin duda es importante romper con la indiferencia frente al sufrimiento ajeno; insisto, estoy a favor de la empatía que genera compromisos y responsabilidades profundas con el objetivo de transformar las situaciones de la desigualdad, la injusticia y la violencia, sin embargo, tenemos que exigir una afectividad crítica para tomar distancia del ego-salvacionista que exhibe una preocupación superficial y utilitaria: *al llorar por ti, al sentir lo que tú sientes, al empatizar con tu situación, implícitamente quedo bien yo.*

Lo anterior abre paso al esquema afectivo de la empatía políticamente correcta, aquí lo que interesa es “no quedar mal” y asegurar la fachada progresista e inclusiva, aunque esto se establezca a partir de un compromiso superficial con la conducta plausible. Dicho con otras palabras, nuestra exigencia de empatía está condicionada por el miedo al rechazo social o el linchamiento mediático, y también por las regulaciones afectivas vinculadas a quién *es* y quién *no es* una vida merecedora de empatía.¹²

¹² Abro un paréntesis para analizar un acontecimiento que ayudaría a ejemplificar el esquema afectivo de la empatía políticamente correcta. El 27 de marzo de 2024, Camila, de 8 años salió de su domicilio en Taxco (una ciudad del estado de Guerrero, al suroeste de Ciudad de México), rumbo a la casa de su amiga (ubicada a unos pocos metros) para pasar la tarde en una alberca inflable. Después de unas horas, Margarita, la madre de Camila, fue a casa de la amiga para preguntar por su hija. Sin embargo, Ana Rosa, madre de la amiga de Camila, le comunica que esta nunca llegó a su domicilio.

Margarita presenta una denuncia por la desaparición de su hija y durante la tarde del 27 de marzo recibió tres mensajes, donde se pedía una suma de dinero para el rescate de su hija. Por la tarde noche, familiares y vecinos consiguen unos vídeos de seguridad de domicilios cercanos a la casa de Camila. Ahí se da cuenta que Camila sí ingresó al domicilio de Ana Rosa.

Al medio día del 28 de marzo de 2024, la Fiscalía de Guerrero localizó el cuerpo de Camila en la carretera Acamixtla-Zacapalco, en Taxco. Con la revisión de los vídeos se detecta que Ana Rosa sale de su casa junto a su pareja Ricardo con un cesto de ropa, él carga una bolsa en donde estaba el cadáver de Camila.

Los vídeos se filtraron y la comunidad vecinal se reunió fuera del domicilio de Ana Rosa para evitar que ella, su pareja y sus dos hijos (Axel de 21 años y Alfredo de 17 años) huyeran de la policía. No obstante, antes que

Al parecer solo se puede empatizar con las personas que socialmente configuramos como *víctimas* (de cualquier sistema hegemónico de opresión), pero qué pasa con las personas que

llegaran los elementos de la policía, los vecinos sacaron a la fuerza a Ana Rosa y su familia de su domicilio.

Ricardo fue entregado a la policía, pero Ana Rosa y sus hijos fueron golpeados. Los agentes de policía lograron rescatar a los dos jóvenes y trasladarlos a un hospital, pero Ana Rosa no logra ser rescatada. Los vecinos la llevan a la plaza pública, mientras la golpean decenas de personas. El acontecimiento es transmitido en vivo por cuentas de *Instagram*, *Facebook* y *YouTube*, la procesión del linchamiento es grabada con celulares y drones. Patadas, puñetazos y jalones envisten sin cesar el cuerpo de Ana Rosa. Ella, está en la rabia de hombres y mujeres.

En uno de los vídeos se logra escuchar: “Mátenla, perra, rómpanle las costillas, en la cara, en la cara”, “Las niñas no se tocan”. Después de unos minutos, sin derecho de réplica y sin la posibilidad de defenderse, Ana Rosa termina en la batea de la Patrulla recibiendo golpes y patadas. Ella intenta aferrarse a las piernas de los policías, pero de nada sirve, la vuelven a bajar y la siguen golpeando. Los agentes vuelven a subirla a la furgoneta policial, donde fue trasladada a la Fiscalía y no al hospital. Al poco rato murió.

El 29 de marzo de 2024 se concluyó que Camila murió por asfixia mecánica intencional por un tercero. A Ricardo se le dictó prisión preventiva y fue trasladado al Centro Federal de Readaptación Social (CEFERESO) de Iguala por feminicidio agravado. Simultáneamente el mismo 29 de marzo, un grupo de 30 feministas marcharon en Taxco para exigir justicia por el asesinato de Camila. La movilización fue convocada por la agrupación La Grupita Feminista, y fue denominada “Movilización por Camila y por todas nuestras niñas”.

La muerte de Camila trajo consigo una indignación y hartazgo en la ciudadanía de Taxco, a tal grado que llegó al linchamiento de Ana Rosa. ¿Cómo no empatizar con el sufrimiento de Margarita?, ¿cómo mantenerse indiferente frente a la muerte de una niña?, ¿Cómo no querer buscar justicia y hacer lo necesario para encontrarla?, ¿podemos sentir empatía por Ana Rosa y su familia?

El esquema afectivo de la empatía políticamente correcta se entretuje en un contexto que permite (o no) identificarse con algún tipo de sufrimiento establecido como digno de empatía. ¿En qué se nos convierte si nuestra empatía se dirige a Ana Rosa?, ¿por qué su linchamiento no es una fuente de indignación generalizada?, ¿para qué y quién es la empatía?, ¿podemos llorar la pérdida de Camila y Ana Rosa sin acudir al relativismo y la equivalencia?, ¿cómo la indignación por el linchamiento de Ana Rosa puede ser la causa para el linchamiento mediático de la persona que empatizó con su sufrimiento?

también configuramos como *victimarias*. El esquema afectivo de la empatía políticamente correcta simplifica la comprensión de la violencia contemporánea, permitiendo a la persona empática adoptar una posición superficial a favor de las víctimas o las poblaciones históricamente oprimidas, aunque el compromiso no es con estas, sino con la audiencia progresista que bendice el “buen actuar/pensar” y condena el “mal actuar/pensar”.

Quizá no es que las personas sean más empáticas, sino que las personas tienen miedo a ser exhibidas en redes sociodigitales como machistas, racistas, clasistas, homofóbicas, capacitistas. Más que estar en contra de la violencia y la opresión, las personas han aprendido a simular la empatía para no ser señaladas de “indiferentes”, “insensibles”, “agresoras” o “discriminatorias”: esto resta *likes*.

¿En qué momento estar en contra de la violencia y de cualquier sistema hegemónico de opresión se volvió un producto consumible y una marca registrada TM, MR o [®] de conductas adecuadas, lenguajes correctos e identidades transparentes que fabrican a una persona grata, confiable y empática?

El propósito no es justificar la violencia y fomentar su incremento, el punto es promover un *gesto de sentimiento* y un *gesto de comprensión* que expanda el campo de contagio, preocupación y reflexividad hacia una empatía contradictoria, turbia y problemática, la cual explora sus límites morales y problematiza sus deseos de validación progresista.¹³

¿Me interesa la empatía porque quiero sentirme bien conmigo mismo y que las demás personas me comprendan como una persona buena, grata y confiable?, ¿me interesa la empatía porque quiero cuestionar mis privilegios y su vínculo con la normalización de la indiferencia frente al sufrimiento ajeno?, ¿me

¹³ Por ejemplo, me parece que varios de los hombres cisgénero heterosexuales que son masculinólogos (especialistas en estudios de masculinidad) buscan la aprobación feminista; esto implica que no las cuestionen, confronten e incomoden en absolutamente nada, pues parece que cualquier ejercicio crítico contra ciertas versiones y prácticas del feminismo terminará calificándose de “patriarcal”, y los manes no quieren “quedar mal”, así que suelen ser empática y políticamente correctos. Aunque en ocasiones resultan ser profundamente condescendientes y acrílicos.

interesa la empatía porque es “mal visto” no estar a favor de las víctimas y las poblaciones oprimidas?, ¿el objetivo de la empatía es “el otro” o “soy yo”?

Nuestros esfuerzos por transformar el mundo no tendrían que centrarse en la empatía; la empatía no es una experiencia afectiva inocente e inofensiva, simultáneamente es revolución, invasión y simulación. Estoy convencido que la empatía como “inclinación” invita a hundirnos en un acontecimiento que exhibe a alguien en una situación de vulnerabilidad, desventaja o sufrimiento, potenciando una afectividad crítica y revolucionaria, “entender quién es responsable del otro, sobre la escena de la relación primaria, cómo una figura inclinada cuyo yo, llevado fuera de sí, se asoma al exterior, puede abrir marcos de sentido cruciales” (Cavarero, 2014, p. 10) para desmontar la verticalidad egoísta del sujeto, notoriamente seducido por la autoayuda y el ensimismamiento.

La empatía como *inclinación* adquiere una fuerza detonante para la constitución de una afectividad ética dispuesta a responder y actuar frente al sufrimiento y la injusticia que viven las personas ajenas a mí y a mi círculo “familiar”. Hay que estar al pendiente de la colonización en la empatía para no hacer de la diferencia un medio para lograr una imagen ególatra y plausible de nosotr*s mism*s.

A veces la empatía es exactamente lo que no queremos. Es decir, queremos ayudar y apoyar a otras personas, pero en ocasiones el esquema afectivo de la ayuda y el apoyo termina empeorando las cosas o ni siquiera aporta algo sustancial para que la situación de las personas se transforme.

¿Cómo hacer de este mundo un lugar más amable, cohabitabile y compasivo? Será una tarea difícil si no se cuestionan los deseos de capitalizar la inclinación hacia otra persona; será tremendamente difícil si no reflexionamos profundamente qué implicaciones afectivas, éticas y políticas conlleva el principio empático de *ponerse en los zapatos del otr**.

4) Esquema afectivo trágico/condescendiente de la empatía: “¿en verdad quieres estar en mi lugar?”

Figura 1. ¿En verdad quieres estar en mi lugar?



Fuente: Fotografía de jhona maldonado, 2019.

Tomé la fotografía de arriba el sábado 17 de agosto de 2019 en el zócalo de Tlaxcala de Xicohténcatl en México. Es una foto de la zona de estacionamiento reservada para personas con discapacidad en el centro histórico. No es nada extraño encontrarse con zonas reservadas en cualquier plaza pública, pero lo que aquí llamó mi atención fue la señalética: el símbolo universal de accesibilidad (cuadro azul con la figura de la persona en una silla de ruedas) acompañado de la pregunta “¿en verdad quieres estar en mi lugar?”.

¿A qué tipo de reflexión nos invita la pregunta de la señalética?, ¿cuál es el esquema afectivo sobre la empatía en la pregunta?, ¿estacionarse en el lugar de personas con discapacidad es empatizar con la experiencia de ponerse en los “zapatos discos”?, ¿estacionarse en un lugar bien lejano a la zona reservada para personas con discapacidad implicaría algún tipo de decisión basada en el rechazo de ponerse en los “zapatos discos”?

Resulta impostergable desnaturalizar la postura bípeda como símbolo de una igualdad capacitista en la que todo el mundo “está de pie” y por tanto goza de las mismas oportunidades para moverse y reunirse. “Estar de pie” es el ideal regulatorio que la integridad corporal obligatoria establece para constituir el orgullo de la subjetividad bípeda vinculada a ser alguien libre, independiente, autosuficiente y normal.

La verticalidad del cuerpo bípedo es un lugar de ventaja, privilegio y legitimidad. Así que la pregunta “¿en verdad quieres estar en mi lugar?”, ambivalentemente apela a la conciencia existencial de ser una persona con discapacidad, por un lado, advirtiendo que hay cajones de estacionamiento reservados y, por otro, cuestionando la intención de estar en el lugar para personas con discapacidad siendo una persona bípeda.

¿En “verdad” renunciarías a las ventajas, privilegios y legitimidades del cuerpo bípedo?, ¿en “verdad” deseas una discapacidad?, ¿en “verdad” valoras las formas de vida de las personas con discapacidad?, ¿en “verdad” quieres estar en ese lugar? En lo personal, el énfasis de la pregunta localizado en el “¿en verdad?” me parece problemático, pues lo considero un esquema afectivo trágico/condescendiente de la empatía, algo así como ¿Neta¹⁴ quieres estar en el lugar de una persona con discapacidad?, ¿neta quieres ser una persona con discapacidad?, ¿neta quieres estar en este lugar y no en otro?

Y lo que me parece todavía más preocupante es la sensación de que las personas que no se estacionan lo hacen por el rechazo a estar en “ese lugar”, más que por una conciencia cívica o de

¹⁴ Utilizo la palabra *neta* en el sentido atribuido a la verdad indubitable, clara y sin tergiversación.

reconocimiento a las medidas de nivelación¹⁵ dirigidas a las personas con discapacidad.

Por tanto, “ese lugar” (la discapacidad) es una tragedia en la que nadie quiere estar; cuando la empatía significa *ponerse en los zapatos del otr**, pero el otr* es alguien que miramos y pensamos con menosprecio, está claro que nuestra empatía viene desde la tragedia y la condescendencia.

A la discapacidad se la ha configurado socioculturalmente para asumirla como una tragedia que arruina e incapacita a las personas (Maldonado, 2020), lo que la hace *una experiencia sentida* (sentir la discapacidad/sentirse una persona con discapacidad/sentir a una persona con discapacidad) cargada de experiencias afectivas profundamente ligadas a imágenes resilientes, frases inspiracionales o mensajes trágicos, así como a diagnósticos clínicos que promueven el lenguaje de la patología y la rehabilitación, a testimonios del Teletón que provocan lástima y también a personas mutiladas, en silla de ruedas o sordas que encuentras pidiendo dinero en la esquina de la calle.

Dice Estela Quintar (2008) que la palabra sentido se puede separar en dos: *sent* e *ido*. El *ido* de la palabra sentido hace referencia al movimiento, moverse hacia y en dirección a. Y la orientación está dada por el *sent* de sentir, es decir, por el afecto que toca. La discapacidad como una *experiencia sentida* implica un movimiento, una orientación y un contacto no siempre dispuesto al sostenimiento, al apoyo y la acogida, sino dispuesto al abandono, el distanciamiento y la huida.

La discapacidad es una experiencia sentida que impulsa disputas acerca de la política de las sensaciones, las emociones y del aleccionamiento moral, por ejemplo, observen la siguiente fotografía que tomé a finales de marzo de 2022 en una caseta

¹⁵ Las medidas de nivelación están reconocidas en México en el artículo 15 de la Ley Federal para Prevenir y Atender la Discriminación (Última reforma publicada DOF 01-04-2024). Las medidas de nivelación son aquellas que buscan hacer efectivo el acceso de todas las personas a la igualdad real de oportunidades eliminando las barreras físicas, comunicacionales, normativas o de otro tipo, que obstaculizan el ejercicio de derechos y libertades prioritariamente a las mujeres y a los grupos en situación de discriminación o vulnerabilidad.

de la Autopista del Arco Norte en México. El anuncio es parte de la concientización a través de campañas de seguridad vial para prevención de accidentes del Instituto Mexicano del Transporte.

Figura 2. Hay impactos que duran toda la vida. Bájale a la velocidad



Fuente: Fotografía de johana maldonado, 2022.

En el anuncio está escrito el mensaje “Hay impactos que duran toda la vida. Bájale a la velocidad”, el cual se acompaña de la imagen de una persona cabizbaja en silla de ruedas que se toma el rostro con las manos. Entre líneas se advierte que manejar a altas velocidades trae consigo accidentes y trágicas consecuencias.

Entonces, ¿cuál es la empatía que se dirige hacia las personas con discapacidad en el marco de este tipo de campañas? De nueva cuenta, ponerse en los zapatos del otr* también se puede utilizar para crear una empatía desde la tragedia: “Imagínate ser esa persona. Lo mal que la pasan. La discriminación que viven. Mejor sí le bajo a la velocidad”.

Insisto, necesitamos repensar los esquemas afectivos de la empatía y no asumir que por sí misma es positiva, buena y deseable, ya que a veces es dañina e irresponsable. En este sentido, la condescendencia es importante para adaptarse a una situación ajena y distante a la personal, es decir, para *ponerse en los zapatos del otr**; no obstante, en la condescendencia empática existe una posición de superioridad con actitudes paternalistas.

El esquema afectivo trágico/condescendiente de la empatía juzga a la diferencia como desdichada, inferior y menos capaz bajo comentarios, actitudes y relaciones supuestamente “inofensivas”, tal como lo expresan las advertencias: “¿En verdad quieres estar en mi lugar?” y “Hay impactos que duran toda la vida. Bájale a la velocidad”.

ÚLTIMA NOTA. ¿SERÉ MÁS EMPÁTICO CON LA EMPATÍA?

Sin duda, la empatía puede ser sumamente nociva. *Ponerse en los zapatos del otr** podría validar un “no es para tanto, podría ser peor...”, por un lado, minimizando el sufrimiento ajeno y, por otro, celebrando no ser la persona que sufre. ¡Fucking empatía! Un afecto tan revolucionario como colonizador, tan horizontal como vertical, tan cercano como distante, tan amable como hostil, tan inocuo como dañino, tan yo, tan tú y tú también. Quizá de ahora en adelante sea más empático con la empatía y con quienes dicen sentirla.

a) *Ponerse en los zapatos ajenos*

¿Y si tengo comodidad en mis propios zapatos?

¿Y si los zapatos ajenos me aprietan?

¿Y si los zapatos ajenos huelen mal?

¿Y si los zapatos ajenos son feos?

¿Y si los zapatos ajenos me dan miedo?

¿Y si los zapatos ajenos no vienen en par?

¿Y si no hay zapatos, solo pies ajenos?
¿Quién me dará sus zapatos?
¿A quién le quito los zapatos?
¿Para qué me pongo en los zapatos ajenos?
¿No será que ponerme en zapatos ajenos es una forma de posesión y acaparamiento?
¿Y si solo acompaño los rastros, las huellas, los indicios del caminar ajeno?
¿La empatía podría ser un al lado de y junto a, y no un sobre y en lugar de?

b) Tribalismo Empático

Levantar muros y fronteras para dar seguridad.
Colocar una malla eléctrica para que nadie se acerque.
Instalar cámaras de vigilancia para registrar quién se acerca.
Prescribir un código de vestimenta y conducta para que nadie se vaya a colar.
Instruir lo que se debe sentir, pensar, hacer y desear sin salirse del muro, la malla, la cámara y el código.
Y así, sabrás muy bien lo que siente y piensa el otro, cercano y semejante.
Y así, la empatía podrá ser viable.
La empatía es tranquilidad y mismidad.
En nombre de la empatía nos enclaustramos.
En nombre de la empatía estigmatizamos y criminalizamos la alteridad.
En nombre de la empatía se define la lealtad, pero también la traición.

c) Retirarse como gesto de empatía.

La empatía es una experiencia desinteresada.
La empatía es una experiencia conflictiva.
La empatía es un movimiento de apertura.
La empatía es encuentro y relación con la alteridad en su sufrimiento, dolor y debilidad, y, por tanto, una decisión para no invadir, poseer y explotar.
La empatía es afirmar que la alteridad no me pertenece, ni a mí, ni a nadie.

La empatía es retirarse para que el otro sea.
La empatía es una expresión del amor como agape, algo que en vez de aprisionar, acaricia.
La empatía es un estar ahí sin la intención de generar una deuda, un apoderamiento y conquista.
La empatía es una fuerza afectiva que insiste en una práctica de cuidado: ni indiferencia ni sacrificio.
La empatía es la potencia que trastoca la negligencia.
La empatía es una lejanía demasiado cercana, es coexistir inaprensiblemente.

TRABAJOS CITADOS

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5a Ed (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- Bloom, P. (2018). *Contra la empatía. Argumentos para una compasión racional*. Taurus.
- Cavarero, A. (2014). Inclinaciones desequilibradas. En Saez Tajafuerce, B. (Ed.), *Cuerpo, memoria y representación. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo* (pp. 17-38). Icaria.
- Gaceta UNAM. (2020). *Diccionario de las Emociones Tomo II*. Facultad de Psicología y Dirección General de Divulgación de las Humanidades de la UNAM.
- Hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Maldonado Ramírez, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas* 52, enero-junio de 2020, Universidad Central Colombia, pp. 45-59.
- Neiman, S. (2024). *Izquierda no es woke*. DEBATE.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Shelley, B. (2018). Todo el mundo menos los hombres cis: creando mejores espacios seguros para personas LGBT. En Cuello, N. y Morgan Disalvo, L. (comp.). *Críticas*

- sexuales a la razón punitiva Insumos para seguir imaginando una vida junt*s* (pp. 83-89). Ediciones Precarias.
- Skliar, C. (2001). *El cuidado del otro*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Sztajnszrajber, D. (2023). *El amor imposible. Ocho tesis filosóficas*. Paidós.

LA IDENTIDAD AFROMEXICANA Y LA OTREDAD: RECONOCIMIENTO Y RESISTENCIA EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO

Deiselene de Oliveira Barros Sánchez
deiselenebarros@gmail.com

INTRODUCCIÓN

México comparte un pasado esclavista, al igual que muchos otros países, y esta historia comienza en el período virreinal, cuando los nahuas, otomíes y mayas convivieron con españoles de diversas regiones, pero también con mandingas y wolofs de África occidental, y bantúes del centro de ese continente. El intercambio de lenguas, costumbres y creencias comenzó en el siglo XVI, cuando, junto a los españoles, empezaron a llegar de manera forzada personas africanas a México.

Es importante reconocer que el mestizaje en México se dio entre diferentes poblaciones y de formas diversas en cada región, lo que desmiente la idea de que los afromexicanos se encuentren únicamente en una parte del país. En la Costa Chica de Guerrero, los rasgos físicos, el color de piel y las manifestaciones culturales afrodescendientes son más visibles. En los puertos de Acapulco y Veracruz, llegaron intensamente personas esclavizadas, quienes construyeron los fuertes que caracterizan a estas ciudades, establecieron comercios y trabajaron en ocupaciones marítimas. En otras zonas, como en el estado de Morelos, los africanos y afrodescendientes trabajaron en los ingenios azucareros y convivieron estrechamente con los indígenas de la región.

En otras regiones, como en la Ciudad de México o en Puebla, son llamados “negros y mulatos” y trabajaron como herreros, pintores, albañiles, y las mujeres como lavanderas. Las generaciones históricas y contemporáneas de personas afrodescendientes forman parte de la sociedad mexicana actual. El mestizaje y las diferencias entre los “grupos étnicos” han enriquecido y transformado a la sociedad mexicana a partir del período colonial. Esto nos da el derecho de saber quiénes fueron nuestros antepasados, porque tenemos cierto color de piel,

porqué en la actualidad aún hay racismo y cómo impacta en un país que preserva el nacionalismo hasta hoy.

A partir de esta reflexión empezamos a identificar y ubicar en el tiempo y el espacio geográfico mexicano una población específica. En la modernidad, es posible comprender la extensión cultural, heterogénea y multicultural del país, donde se revela una riqueza de diferentes articulaciones culturales. Tzvetan Todorov (2003), en su libro *La conquista de América*, hace un análisis sobre cómo es la relación de los indígenas con la identidad occidental y la construcción del yo-hombre-europeo-blanco-civilizado. Todorov entiende que las creencias del colonizador están íntimamente conectadas con sus propias conclusiones, y, en este sentido, se demuestra cómo la otredad relacionada a los pueblos nativos fue construida. Es la visión del Yo sobre el otro. La percepción del colonizada por el colonizado es caracterizada por Homi Bhabha (1998) en *El lugar de la cultura* como ambigua, pues, al mismo tiempo en que el colonizador desea el Otro, también lo rechaza. Esta relación construye jerarquías y pone al Otro en un lugar de inferioridad. Bhabha menciona que:

El fetiche o estereotipo da acceso a una “identidad” basada tanto en la dominación y el placer como en la ansiedad y la defensa, en tanto que es una forma de creencia múltiple y contradictoria en su reconocimiento de la diferencia y su rechazo. Este conflicto entre placer/displacer, dominación/defensa, conocimiento/rechazo, ausencia/presencia, tiene un significado fundamental para el discurso colonial (p.116).

De este modo, en la construcción del discurso colonial, los valores eurocéntricos se presentan como universales, y a lo largo de la historia se va construyendo la narrativa del “otro” en oposición a la idea del colonizador. Esto se refleja en la contemporaneidad de la identidad afromexicana como una idea dual: por un lado, está la identidad nacional que reconoce a la población como heterogénea, pero unida por una identidad común; por otro lado, se da el reconocimiento de otras identidades marginalizadas, que a menudo no son plenamente reconocidas como parte de la cultura nacional.

EL CONCEPTO DE “OTREDAD”

El concepto de otredad se refiere al proceso mediante el cual un grupo dominante define, diferencia y excluye a aquellos que considera distintos o ajenos, a quienes llama “el otro”. La otredad es una construcción social que permite establecer distinciones entre un “nosotros” (el grupo que se percibe como “normal”, “superior” o “hegemónico”) y un “ellos” (los otros, quienes son considerados diferentes o fuera de las normas establecidas por la mayoría).

Este proceso implica la creación de fronteras simbólicas o reales que separan a los grupos y que generalmente tienen el objetivo de mantener una estructura de poder y control sobre el grupo considerado como “otro”. Estas distinciones suelen estar basadas en aspectos como la raza, la etnia, el género, la clase social, la religión, la nacionalidad o la cultura. En este sentido, la otredad no solo es una percepción de diferencia, sino una herramienta de exclusión y marginación.

La otredad se entiende como una construcción cultural e ideológica que legitima la jerarquización y las relaciones desiguales entre los grupos sociales, generando procesos de discriminación, estigmatización y desigualdad. Sin embargo, existe una imposibilidad de coincidencia entre la mirada del Yo y la del Otro. Bakhtin (2003) propone un concepto más allá de lo estético, para comprender la dimensión ética del estético:

Cuando contemplo la totalidad de un hombre situado fuera y frente a mí, nuestros horizontes concretos realmente experimentables no coinciden. Porque en cualquier situación o proximidad en que se encuentre el otro que contemplo con respecto a mí, siempre sabré y veré algo que en él, desde su posición exterior y frente a mí, no puedo ver: las partes de su cuerpo inaccesibles a su propia mirada- su cabeza, su rostro y su expresión-, el mundo que hay detrás de él, toda una serie de objetos y relaciones, dependiendo de tal o cual relación recíproca entre nosotros, son accesibles para mí e inaccesibles para él. Cuando nos miramos, en las pupilas de nuestros ojos se reflejan dos mundos diferentes. Asumiendo la posición correcta, es posible reducir al mínimo esta diferencia de horizontes, pero para eliminarla por completo, es urgente fundirse en uno solo, convertirse en un todo único y llegar a ser una sola persona (p. 21).

A partir del conocimiento de la existencia de la diferencia es que se puede pensar en establecer relaciones con la diferencia (Spivak, 2007). El surgimiento de las civilizaciones y la división de procesos de trabajo implican el apareamiento de marcadores de igualdad y diferencias como castas, grupos, clases sociales, divisiones pautadas en diferencias étnicas, de género o por edad. Binoche (2010) menciona que el problema de la otredad y de la tolerancia es una preocupación filosófica del occidente a partir del siglo XVIII.

LA HISTORIA DE LA PRESENCIA AFRICANA EN MÉXICO

Los primeros estudios de la población negra en México fueron hechos por el veracruzano Gonzalo Aguirre Beltrán, que se denomina como pionero en los estudios afromexicanos. Beltrán se dedicó con profundidad en la búsqueda de orígenes étnicos, tráfico transatlántico en las Américas. En 1958 el autor publicó *Cuija, esbozo etnográfico de un pueblo negro*, donde realiza investigación etnográfica en la Costa Chica y fue el primer libro que utilizó la etnografía como metodología para comprender el presente a través del pasado. Por esta razón, Beltrán ofrece datos importantes sobre la formación cultural y social de esta región.

En las décadas de 1960 y 1970, Aguirre Beltrán escribe sobre otras regiones de México, como Veracruz y Acapulco. Posteriormente, en el año de 1976, aparece un importante texto de Colin Palmer, *Slaves of the White God: Blacks in México 1570- 1650*; este texto retrata cómo funcionaba el mercado de esclavos en la Nueva España, algunos oficios urbanos y obrajes que había en aquel entonces. El historiador también escribió sobre Yanga y la vida cotidiana de los africanos y afrodescendientes en la Nueva España.

Otros investigadores de importante relevancia escribieron sobre las castas, la esclavitud y los afromexicanos, como Gabriel Moedado en la música, o Miguel Ángel Gutiérrez en comunidades afrodescendientes, sin embargo, en los años de 1990 surge el término de la “Tercera raíz”, bajo la iniciativa de Guillermo Bonfil Batalla, como política pública y reconocimiento de los afromexicanos como parte de la nación mexicana. El

programa fue cancelado en 1998 sin embargo, el término se cristalizó e hizo crecer el número de investigaciones sobre las poblaciones afrodescendientes en México.

La presencia de personas africanas en México empieza con la llegada de los españoles a colonizar el país. Eran personas esclavizadas y libres que llegaban para establecer haciendas dedicadas al cultivo y ganado. Con el paso del tiempo muchas personas esclavizadas tuvieron su libertad y huían, junto con otros afrodescendientes, a la costa de esta región. La población indígena poco a poco fue desapareciendo de esta franja costera porque se fueron hacia territorios menos productivos y más alejados. La Costa Chica, que comprende los estados de Guerrero, Veracruz y Oaxaca, sigue siendo la región donde hay más afrodescendientes e indígenas en México.

A partir del análisis de documentos del período virreinal, se observa la presencia de africanos y afrodescendientes en el segundo lugar de densidad de población en la sociedad novohispana, después de la población indígena. Se demuestra que en 1570 el 98% de la población era indígena, 0.6% africana y 0.2% europea. Ya en el siglo XVII, la población africana había aumentado al 2% mientras que la población indígena disminuyó al 74% y la población europea pasó a 0.8%.

Tabla 1

AÑO	TOTAL	POBLACIÓN EUROPEA	POBLACIÓN AFRICANA	POBLACIÓN INDÍGENA	POBLACIONES MESTIZAS
1570	3 380 012	6 644	20 569	3 366 860	15 939
1646	1 712 615	13 780	35 089	1 269 607	394 139
1742	2 477 277	9 814	20 131	1 540 256	907 076
1793	3 799 561	7 904	6 100	2 319 741	1 465 816
1810	6 122 354	15 000	10 000	3 676 281	2 421 073
AÑO	%	%	%	%	%
1570	100.0	0.2	0.6	98.7	0.44
1646	100.0	0.8	2.0	74.6	22.6
1742	100.0	0.4	0.8	62.2	36.6
1793	100.0	0.2	0.1	61.0	38.6
1810	100.0	0.2	0.1	60.0	39.5

Fuente: Gonzalo Aguirre Beltrán, *La población negra en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1972.

A lo largo de la historia se han utilizado diferentes formas para contabilizar la población en México, desde el sexo, edad, ocupación, etc. De esta forma, se acostumbró a dividir los grupos sociales en “indios”, “negros”, “españoles”, así como el uso de castas para determinar el intercambio entre grupos, lo que se conoce como mestizaje. En el porfiriato se iniciaron los censos con distinción racial, sin embargo, nunca fueron criteriosas y pasó a ser una demanda continua de la población afromexicana (Velázquez e Iturralde, 2012). Se observa la formación heterogénea de la población y culturas en territorio mexicano, donde Brunner (1996) explica la diferencia entre diversidad y heterogeneidad:

Heterogeneidad cultural significa, en fin, algo bien distinto a culturas diversas (subculturas) de etnias, clases, grupos o regiones o la mera superposición de culturas, significa, directamente, participación segmentada y diferencial en un mercado internacional de mensajes que penetran por todos lados y de manera inesperada el entramado local de la cultura, llevando a una verdadera implosión de sentidos consumidos/producidos/reproducidos... (p. 80).

Es innegable que en la formación de la identidad mexicana no haya población de origen africano. Sin embargo, el reconocimiento de dicha población ha sido históricamente limitado y, en muchos casos, invisibilizado en los relatos oficiales de la historia y la cultura del país. Aunque su legado es evidente en diversos aspectos como la música, la gastronomía, las tradiciones y las comunidades afromexicanas actuales, la contribución africana a la identidad nacional no ha recibido la misma visibilidad o valoración que otras influencias. Sólo en las últimas décadas ha comenzado un esfuerzo por reconocer y reivindicar esta herencia como parte integral del mosaico cultural de México.

LA IDENTIDAD AFROMEXICANA: CONSTRUCCIÓN Y DESAFÍOS

El nacionalismo mexicano, desde la Revolución Mexicana (1910-1920), fue fundamental para la construcción de una identidad nacional que uniera a un país profundamente diverso en términos étnicos, raciales y culturales. A lo largo del siglo XX, el nacionalismo cultural, impulsado por intelectuales, políticos y artistas, consolidó una representación de México basada en el mestizaje y el pasado indígena, pero también marcada por las ideas de José Vasconcelos y su concepto de la Raza Cósmica. Este concepto, propuesto por Vasconcelos en 1925, fue clave en la narrativa nacionalista y en las representaciones de la identidad mexicana.

El nacionalismo mexicano surgió como una respuesta a la necesidad de consolidar la unidad nacional tras la Revolución Mexicana. Después de años de conflictos internos, el gobierno posrevolucionario buscó una forma de unificar al país bajo una identidad común. Este nacionalismo promovió el

mestizaje como base de la identidad nacional. El mestizaje fue exaltado como el proceso que dio origen a la nueva nación mexicana. Se celebraba la mezcla de indígenas y europeos como el fundamento de lo que significaba ser mexicano, dejando en un segundo plano otras herencias raciales, como la afrodescendiente.

Para Zermeño (2008), el concepto de mestizaje de Vasconcelos es como un “mito fundador de la nación” y menciona que “su creación del mestizaje como concepto articulador de la identidad nacional sobrevive, al tiempo que continúa alimentándose del campo político” (p.15). Otros puntos que el nacionalismo propuesto por Vasconcelos llevaba en consideración era la exaltación del pasado prehispánico donde, también glorificó a las civilizaciones indígenas, como los mexicas y mayas, para reforzar una narrativa de orgullo por el pasado.

Figuras como Cuauhtémoc fueron reivindicadas como héroes nacionales, y elementos de la cultura indígena fueron incorporados en el arte, la educación y los símbolos patrios, así como un proyecto cultural y educativo. Bajo la influencia de José Vasconcelos, como secretario de Educación Pública, el nacionalismo mexicano también fue un proyecto cultural. La promoción de la educación pública y las campañas de alfabetización tenían como objetivo integrar a todos los mexicanos bajo una misma identidad. El muralismo mexicano, con artistas como Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, fue parte de este esfuerzo, al plasmar imágenes de la historia nacional y de la vida de los campesinos y obreros como símbolos de la mexicanidad.

De esta forma se establece de forma definitiva el mestizo como símbolo del mexicano: el mestizo se consolidó como el arquetipo del “mexicano”. Esta figura encarnaba la síntesis entre lo indígena y lo europeo, y fue presentada como el ideal racial y cultural del país. El mestizaje, como concepto, buscaba unificar a un país racial y culturalmente diverso, pero al mismo tiempo excluyó la diversidad más amplia, como las poblaciones afromexicanas y asiáticas.

Aunque el mestizaje celebraba el pasado indígena, en la práctica, el nacionalismo mexicano adoptó un indigenismo

simbólico que glorificaba el pasado prehispánico, pero no siempre mejoraba las condiciones de las comunidades indígenas contemporáneas. Las culturas indígenas vivas seguían enfrentando discriminación y marginalización.

La *Declaración del Primer Foro Nacional De Población Afromexicana y Afrodescendiente en México*, celebrada en septiembre de 2012 expresó que:

Nosotros, personas integrantes de diversas comunidades y pueblos afromexicanos y afrodescendientes [...]: Hacemos saber: que existimos como pueblo desde antes de la formación del Estado mexicano, que hemos aportado en el desarrollo histórico, social, político, económico y cultural de nuestro país. Que nuestra identidad tiene múltiples y vitales expresiones actuales que recrean nuestra herencia africana y nuestra convivencia con los pueblos indígenas y mestizos del país. [...] Que nuestro trabajo contribuye a la construcción de la nación, su identidad pluricultural y su patrimonio tangible e intangible (p. 89).

Son múltiples las identidades en el territorio mexicano y que cambian depende de la región, grupo social y contexto político. La identidad cultural en Latinoamérica es diferente de todo el resto justamente por su conformación histórica y social. Sin embargo, ¿cómo se da la identidad cultural en el escenario poscolonial? Primeramente, es importante comprender el poscolonialismo, no como un tiempo marcado por fechas, sino como un marco atemporal social y que rompe con una idea de historia única. Aimé Césaire (2011), caribeño y pensador poscolonialista, define de forma puntual el colonialismo y sus consecuencias para los colonizados:

¿Qué es, en su principio, la colonización? Reconocer que ésta no es evangelización, ni empresa filantrópica, ni voluntad de hacer retroceder las fronteras de la ignorancia, de la enfermedad, de la tiranía; ni expansión de Dios, ni extensión del Derecho; admitir de una vez por todas, sin voluntad de chistar por las consecuencias, que en la colonización el gesto decisivo es el del aventurero y del pirata, el del tendero a lo grande y el del armador, el del buscador de oro y el del comerciante, el del apetito y el de la fuerza... (p.14).

Para Césaire, el poscolonialismo es fundamental para evidenciar lo que hizo el colonialismo y en Latinoamérica todavía pensamos y somos influenciados por este pensamiento colonial. Otro pensador de la ideología poscolonial y de la identidad cultural es Homi K. Bhabha (1988). Bhabha menciona el giro de las teorías críticas después de hechos históricos como la diáspora, la esclavitud, la dominación donde involucra el pensar en la cultura más allá de la estética y como una producción incompleta de sentidos y valores que surgen del acto de la sobrevivencia social. Lo que nos explica Bhabha es que es importante repensar y resignificar algunas categorías de relaciones sociales y culturales a partir del binarismo colonizador/colonizado, entre ellas la identidad cultural colonizada.

Otra importante definición de poscolonialismo y de identidad cultural poscolonial es del jamaicano Stuart Hall que subraya la importancia de caracterizar los cambios en las relaciones globales que marcan las transiciones de los imperios para el momento de la independencia o de la poscolonización (Hall, 2009). ¿Como repensar la identidad cultural a partir del poscolonialismo? Hay que considerar que la identidad latinoamericana poscolonial es una identidad fragmentada¹⁶. El concepto de identidad es denso y complejo, sin embargo, esto no es una crítica a la identidad moderna.

Hablar de identidad cultural poscolonial es hablar de personas que tuvieron su cultura violada y dislocada, lo que ocasiona que sus identidades se fragmenten en el paisaje cultural y social. La filósofa panameña Linda Alcoff (2006) menciona que “las identidades poscoloniales necesitan ser descolonizadas”, pero la autora se refiere al conocimiento epistémico debido a que históricamente algunas identidades son silenciadas mientras que otras son fortalecidas; en este caso, Alcoff se refiere a la identidad étnico-racial que es deslegitimada y silenciada en el contexto latinoamericano por la fuerte influencia colonial europea.

¹⁶ El concepto de identidad fragmentada fue plasmado por Stuart Hall. El autor hacía referencia a las identidades pos modernas como dislocadas, donde el individuo ya no es estable en el mundo social y cultural.

¿Qué podríamos considerar como una construcción de una identidad auténtica entre estos dos mundos? Hablar de una identidad original en este caso sería hablar de una tercera identidad, algo que surge del hibridismo y sincretismo de los dos mundos. Sería un reconocimiento de las diferencias asumir esta tercera identidad como verdadera. En el caso de México, la identidad nacional se construyó en una relación conflictiva con el Estado donde algunos símbolos nacionales fueron elegidos por deliberación de que este o aquel elemento popular representaría al país. Esto deja explícito toda la carga ideológica e intereses que fueron apoyados y propagados con objetivos claros y deliberados por el Estado.

La construcción de la identidad nacional mexicana está cristalizada en el mestizaje, y por esto se denomina la tercera raíz a lo afroamericano. La latinidad fue construida del encuentro de tres grupos: indígena, negro y blanco, que ideológicamente siempre estuvieron ubicados en la sociedad. Construir una identidad con toda esta diversidad es algo que se consolida, pero no se reconoce, necesita existir una batalla para que sea aceptada como tal.

LA OTREDAD Y LA MARGINALIZACIÓN

Cuando hablamos de otredad hablamos del otro. No con una mirada de superioridad, sino que, pensando en ser como el otro, estar en el lugar del otro. Aristóteles ya consideraba la distinción de un género en varias especies, lo que lo hace intrínsecamente diverso. En este sentido se nota que el tema no es actual, sin embargo, se puede confundir la otredad con respeto, de forma que se intenta encubrir los problemas de la sociedad actual con el intuito de minimizar cuestiones históricamente construidas.

Dushatzky y Skliar (2001) apuntan tres versiones discursivas sobre la otredad. La primera designa el otro como fuente de todo mal, el que tiene fallas sociales, de esta forma la otredad solo sirve para reforzar más nuestra identidad. La segunda versión presenta los otros como sujetos plenos de una marca cultural y que se constituyen de acuerdo con su cultura y

diferentemente de las relaciones jerárquicas y de poder. La tercera versión pone al otro como alguien que se debe de tolerar. Esta tolerancia aparece en el discurso posmoderno cuando se admite la diferencia, sin embargo, también tiene características de indiferencia, donde no se responsabiliza por el otro.

Durante siglos, la población afromexicana fue tratada como “el otro” dentro de la narrativa nacional. La historia oficial de México ha estado centrada principalmente en la herencia indígena y europea, invisibilizando o minimizando la contribución de los afrodescendientes. Esta exclusión es un claro reflejo de la otredad, ya que, al no ser considerados parte integral de la identidad nacional, los afromexicanos fueron relegados al margen de la sociedad. Esta invisibilidad histórica y cultural reforzó la percepción de que los afrodescendientes eran “los otros” dentro de México.

La otredad hacia la población afromexicana también se expresa a través del racismo y la discriminación que enfrentan. A menudo, los afromexicanos son estereotipados y vistos como “diferentes” debido a su color de piel y características físicas. Esta alteridad racial es utilizada para justificar el trato desigual, la marginalización y la exclusión social. En este sentido, la población afromexicana es vista como “el otro racializado”, que no encaja con el ideal mestizo dominante en México.

La otredad también se refleja en la marginalización económica y social de las comunidades afromexicanas. Muchas de estas comunidades se encuentran en condiciones de pobreza extrema y tienen un acceso limitado a servicios básicos como educación, salud e infraestructura. Al ser percibidos como “otros”, se justifica la falta de atención y recursos estatales hacia ellos, perpetuando la exclusión.

El proceso de otredad también ha influido en la lucha de los afromexicanos por el reconocimiento de sus derechos y su identidad. Al ser considerados “otros”, sus demandas históricas por justicia social, equidad y representación han sido ignoradas o desestimadas durante mucho tiempo. Solo en las últimas décadas, gracias a la presión de movimientos sociales y activistas, ha comenzado a cuestionarse esta otredad y a reconocerse su

plena ciudadanía y su contribución al país, como se refleja en la reciente Ley de Reconocimiento de 2019.

En México el intento de reparación histórica con la población afroamericana todavía no es excelente, pero está caminando poco a poco. Desde el año de 2020 hay el reconocimiento de la categoría raza en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), donde se puede contar, y hasta afirmar una u otra identidad que no la establecida hace siglos. Existen becas de posgrado direccionadas a la población indígena, todavía no a afroamericanos, lo que también es una forma de mirada hacia el otro. Es importante mencionar que en México la población indígena también sufre de marginalización histórica, pero se reconoce la importancia debida como originarios de la nación mexicana.

MOVIMIENTOS SOCIALES Y RECONOCIMIENTO

Los movimientos sociales afroamericanos han sido fundamentales para visibilizar la identidad y las problemáticas de las comunidades afrodescendientes en México. Durante mucho tiempo, la población afroamericana fue invisibilizada tanto por el Estado como por la sociedad, ya que no se reconocía oficialmente su existencia ni se abordaban sus necesidades específicas. Los movimientos afroamericanos han trabajado para revertir esta situación, exigiendo inclusión, igualdad de derechos, y el reconocimiento de su contribución histórica y cultural al país.

Estos movimientos han impulsado acciones como la creación de redes de activistas, la promoción de la educación sobre la herencia afrodescendiente, y la organización de eventos para concienciar a la población general sobre las problemáticas que enfrentan. Los activistas han luchado contra la discriminación racial, el racismo estructural y las desigualdades socioeconómicas que afectan desproporcionadamente a las comunidades afroamericanas, que suelen estar entre las más pobres y marginadas del país. Entre los movimientos más destacados, se encuentran organizaciones como *México Negro* y la *Red Nacional de Juventudes Afroamericanas*, que han jugado un papel crucial en

la promoción de la autoidentificación afroamericana y en la exigencia de derechos, logrando ganar espacios en foros nacionales e internacionales.

Uno de los logros más importantes de estos movimientos fue la promulgación de la *Ley de Reconocimiento de los Pueblos y Comunidades Afroamericanas en 2019*, que representó un avance significativo en el camino hacia la igualdad y la inclusión de estas comunidades. Esta ley reconoció oficialmente la existencia de los afroamericanos en la Constitución mexicana y estableció bases legales para que el Estado garantice sus derechos culturales, sociales y económicos. El impacto de esta ley ha sido profundo en varios aspectos:

1. Visibilidad y autoidentificación. El censo de 2020 fue el primero en incluir la posibilidad de que los mexicanos se autoidentificaran como afroamericanos, lo cual resultó en que más de 2.5 millones de personas se reconocieran como tales. Esto ayudó a dar una dimensión oficial al tamaño de la población afroamericana y facilitó la creación de políticas públicas específicas.
2. Políticas públicas. La ley obligó a que se empezaran a diseñar políticas públicas que atiendan las necesidades de estas comunidades, que van desde la educación hasta la salud, el acceso a la justicia, y el desarrollo económico.
3. Representación política. La inclusión del pueblo afroamericano en la Constitución permitió que las comunidades puedan reclamar representación política en espacios de toma de decisiones, una lucha que aún está en proceso, pero que ya ha comenzado a generar debates y propuestas para garantizar espacios a los afroamericanos en la política local y nacional.

AVANCES Y RETOS ACTUALES EN LA LUCHA POR LA IGUALDAD Y EL RECONOCIMIENTO

Gracias a los movimientos sociales y el reconocimiento oficial, los afroamericanos están ganando mayor visibilidad en los medios y en el discurso público, lo que contribuye a la

sensibilización sobre su historia y cultura. En censo y estadísticas también fue posible la inclusión de la categoría “afromexicano” en el censo de 2020 fue un gran avance, ya que ha permitido contar con datos más precisos sobre la población afromexicana, lo que es esencial para el diseño de políticas públicas adecuadas. Aunque todavía falta mucho por hacer, la *Ley de Reconocimiento* de 2019 ha abierto la puerta a futuras legislaciones y acciones afirmativas que protejan los derechos de los afromexicanos.

A pesar de los avances, el racismo y la discriminación siguen siendo problemas profundos en México. Muchas comunidades afromexicanas siguen enfrentando prejuicios, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones públicas y privadas. Las comunidades afromexicanas tienden a estar concentradas en regiones empobrecidas, como Oaxaca, Guerrero y Veracruz, donde el acceso a servicios básicos como educación, salud y empleo es limitado. La pobreza estructural sigue siendo un gran desafío.

Aunque la ley de reconocimiento existe, su implementación en términos de políticas públicas y presupuestos asignados ha sido lenta y, en muchos casos, insuficiente. Aún queda un largo camino para que los derechos reconocidos en papel se traduzcan en mejoras reales en la vida cotidiana de las comunidades. El proceso de autoidentificación todavía enfrenta barreras, ya que muchas personas no se reconocen como afromexicanas debido a la falta de información sobre su herencia o por la persistente discriminación. Además, la representación política efectiva de los afromexicanos sigue siendo un reto pendiente.

CONCLUSIONES

La construcción de la identidad afromexicana ha estado marcada por procesos de otredad y racismo. A lo largo de la historia, los afromexicanos han sido percibidos como “el otro” en la sociedad mexicana, lo que ha contribuido a la discriminación y marginalización que sufren. Este racismo estructural ha afectado la forma en que los afromexicanos perciben su identidad,

ya que la discriminación los ha empujado a vivir en condiciones de marginación social, económica y política.

El racismo también se ha manifestado a través de la representación negativa de los afroamericanos en los medios de comunicación y en la cultura popular. Durante mucho tiempo, los afrodescendientes fueron invisibilizados o presentados mediante estereotipos degradantes, lo que dificultó que pudieran desarrollar un sentido de identidad positiva y colectiva.

A pesar de la falta de reconocimiento y la discriminación, las comunidades afroamericanas han resistido y mantenido vivas sus tradiciones, costumbres y prácticas culturales. Esta resistencia ha sido clave para la construcción de la identidad afroamericana, ya que las comunidades han preservado elementos culturales afrodescendientes, como la música, la danza, la gastronomía y la espiritualidad, que reflejan su herencia africana.

El ejemplo más destacado de esta resistencia es la música de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, donde las comunidades afroamericanas han mantenido vivos géneros musicales como *la chilena*, que refleja la fusión de tradiciones africanas e indígenas. Estas expresiones culturales han servido como un mecanismo para afirmar su identidad y luchar contra la invisibilización.

La construcción de la identidad afroamericana también ha pasado por un proceso de reivindicación política. En las últimas décadas, los movimientos afroamericanos han trabajado activamente para visibilizar su identidad y exigir el reconocimiento de sus derechos. A través de organizaciones como México Negro, los activistas han luchado por ser reconocidos en la Constitución y por la implementación de políticas públicas que atiendan las necesidades de las comunidades afroamericanas.

Este proceso culminó con la Ley de Reconocimiento de los Pueblos y Comunidades Afroamericanas de 2019, que marcó un hito al reconocer oficialmente a los afroamericanos como parte de la composición pluricultural de México. Este reconocimiento legal ha sido crucial para fortalecer la identidad afroamericana, ya que ha permitido que las personas afrodescendientes se autoidentifiquen y se sientan parte legítima de la nación.

El censo de 2020 fue un punto clave en la construcción de la identidad afroamericana. Por primera vez, el censo permitió que

las personas se autoidentificaran como afromexicanas, lo que resultó en que más de 2.5 millones de personas se reconocieran como afrodescendientes. Este acto de autoidentificación no solo refleja el crecimiento de una conciencia colectiva afromexicana, sino también el impacto de los movimientos sociales que han luchado por la visibilización y el reconocimiento de su identidad.

El hecho de que más personas se identifiquen como afromexicanas muestra un proceso en el que las comunidades han comenzado a reapropiarse de su identidad, afirmando su herencia africana como parte integral de su sentido de pertenencia a la nación mexicana.

A pesar de los avances, la construcción de la identidad afromexicana sigue enfrentando importantes retos. Uno de los principales desafíos es la persistencia del racismo y la discriminación, que continúan afectando la autoimagen y el sentido de pertenencia de los afromexicanos. Además, muchas comunidades afromexicanas aún viven en condiciones de pobreza extrema y marginación, lo que limita su acceso a recursos educativos y culturales para reforzar su identidad.

Otro reto es la necesidad de representación política y social. Aunque ha habido avances en el reconocimiento legal, la falta de representación efectiva de los afromexicanos en espacios de toma de decisiones sigue siendo una barrera para el pleno desarrollo de su identidad y sus derechos.

REFERENCIAS

- Alcoff, L. (2006). *Visible Identities: Race, Gender, and the Self*. Oxford: University Press.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Binoche, B. (2010). Religião privada, opinião pública. In: SANTOS, A. C. (Org.). *O outro como problema*. São Paulo: Alameda.

- Brunner, J. J. (1996). *Cartografías de la Modernidad*. México: Grijalbo Editorial.
- Césaire, A. (2011). *Discurso sobre el colonialismo*. Sao Paulo: Editora Akal, Colección Cuestiones de antagonismo.
- Duschatzky, S. y Skliar C. (2001), “En nombre de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”, en Larrosa, Jorge y Carlos Skliar [eds.] *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, España: Laertes.
- Hall, S. (2009). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Spivak, G. C. (2007). *Outside in the teaching machine*. Londres: Routledge.
- Todorov, T. (2003). *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Velázquez M. E y Iturralde G. N. (2012). *Afrodscendientes en México, una historia de silencio y discriminación*. México: Conapred.
- Vasconcelos, J. (1925). *La raza cósmica; Misión de la raza iberoamericana*. Paris: Agencia Mundial de Librería.
- Zermeño, G. P. (2008). “Del mestizo al mestizaje: arqueología de un concepto”, *Memoria y Sociedad*, núm. 24, enero-junio, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, p. 83.

MÁS ALLÁ DEL DISCURSO DE LA OTREDAD RECONOCIDA: REFLEXIONES POLÍTICAS SOBRE LA INCLUSIÓN DE LAS MUJERES NAHUAS, PURÉPECHAS Y TOTONACAS MIGRANTES EN EL ESTADO DE MÉXICO

Saira Genoveva Galindo Castro
saigenggc@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La noción de “otredad” ha sido central en el pensamiento antropológico, sociológico y político, especialmente cuando se trata de los grupos históricamente marginados. Como lo señala Rita Laura Segato (2013), la otredad no solo se define como una categoría pasiva, sino como una construcción política que refuerza las jerarquías sociales. En el caso de las mujeres indígenas, esta construcción adquiere una doble dimensión: no solo son *otras* por su identidad étnica, sino que su género las coloca en una posición aún más vulnerable dentro de sus propias comunidades y en la sociedad mayor. A pesar de que el discurso político contemporáneo las presenta como sujetos de derechos, su situación práctica revela una realidad de exclusión y desprotección. Como expone Silvia Rivera Cusicanqui (2015a), “el discurso de la inclusión es un dispositivo de control que reproduce las relaciones de poder preexistentes” (p. 48).

Desde una perspectiva política, las mujeres indígenas han sido, en palabras de Yásnaya Elena Aguilar (2019), “las otras de las otras” (p. 32). Esto significa que, en un contexto en el que se busca reivindicar sus derechos, muchas veces estas reivindicaciones solo existen en el nivel discursivo, sin transformar las estructuras de poder que las siguen oprimiendo. Aguilar sugiere que “la otredad indígena es utilizada como una categoría política que legitima un sistema de representación que, en su esencia, sigue siendo colonial” (p. 36). En este sentido, se puede hablar de un “fetichismo de los derechos” (Segato, 2013, p. 65), en el cual el Estado y las organizaciones internacionales promueven marcos legales que reconocen formalmente los

derechos de las mujeres indígenas, pero que carecen de mecanismos efectivos para garantizar su cumplimiento.

La práctica cotidiana de las mujeres indígenas en América Latina sigue siendo testimonio de esta desconexión entre el reconocimiento formal de derechos y su implementación real. Muchas de estas mujeres continúan enfrentando problemas como el acceso limitado a la justicia, la salud reproductiva y la educación. Rivera Cusicanqui (2015b) subraya que “las estructuras coloniales no desaparecen con el reconocimiento formal de derechos; más bien, se adaptan y siguen operando bajo nuevas formas” (p. 72). Esto refuerza la idea de que el reconocimiento político no es suficiente para transformar las condiciones materiales de vida de las mujeres indígenas. Por el contrario, es necesario cuestionar las bases sobre las que se construye ese reconocimiento y la manera en que perpetúan la otredad.

De esta forma, el discurso político que supuestamente reivindica a las mujeres indígenas puede entenderse como parte de una “ciudadanía incompleta” (Olea, 2000, p. 109). Esta noción, propuesta por Sara Olea, se refiere a la inclusión parcial y condicionada de ciertos grupos en la esfera de los derechos. Para Olea, la ciudadanía incompleta implica una “asimetría fundamental en la capacidad de ejercer derechos” (p. 112), lo que resulta en una contradicción entre la retórica inclusiva y la realidad de la exclusión sistemática. Las mujeres indígenas, aunque formalmente ciudadanas, ven negado su acceso a derechos básicos, lo que las sitúa en una posición de subordinación estructural.

En este contexto, la política de la otredad no es simplemente una cuestión de representación, sino de poder material. Como afirma Segato (2016), “el poder define quién puede ser sujeto de derechos y quién queda confinado a la esfera de la otredad” (p. 19). Esto se manifiesta en la falta de acceso de las mujeres indígenas a mecanismos efectivos para reclamar sus derechos, lo que perpetúa una relación desigual con el Estado y con la sociedad mayor.

La antropóloga mexicana Marta Lamas (2007) también explora esta contradicción al analizar cómo los derechos reproductivos de las mujeres indígenas son frecuentemente

ignorados o minimizados, a pesar de ser proclamados como parte de las agendas políticas internacionales. Lamas argumenta que “la imposición de políticas reproductivas ajenas a las realidades culturales de las mujeres indígenas es una manifestación de la violencia simbólica del Estado” (p. 44). A través de esta imposición, el Estado reproduce una forma de control sobre los cuerpos y la vida de las mujeres indígenas, lo que revela una contradicción entre el discurso político y la realidad cotidiana de estas mujeres.

Las luchas de las mujeres indígenas por sus derechos se desarrollan en un contexto donde el poder político y económico ha invisibilizado históricamente sus demandas. Aura Cumes (2018a) señala que “las mujeres indígenas han sido sistemáticamente excluidas no solo de los espacios políticos, sino también de los debates que afectan directamente sus vidas” (p. 93). Esta exclusión no es accidental, sino el resultado de lo que algunas autoras han llamado “colonialidad del poder” (Quijano, 2000, citado en Hernández Castillo, 2016, p. 112), una estructura que no solo margina a los pueblos indígenas, sino que subordina a las mujeres dentro de estas comunidades. En este sentido, las mujeres indígenas están en una doble posición de subalternidad: como indígenas y como mujeres.

La violencia estructural que enfrentan las mujeres indígenas no se limita a su exclusión de los espacios de poder; se manifiesta en la forma en que sus cuerpos y vidas son regulados por el Estado. En muchas comunidades, las mujeres indígenas carecen de acceso a derechos básicos, como la justicia, la salud o la educación. Como lo ha mostrado Sylvia Marcos (2008a), “las leyes y políticas que pretenden proteger a las mujeres indígenas suelen estar diseñadas desde una perspectiva ajena a sus realidades, lo que perpetúa su exclusión y vulnerabilidad” (p. 58). Esto se traduce en un marco legal que, aunque formalmente inclusivo, opera bajo una lógica de control y vigilancia, más que de protección y garantía de derechos.

En el caso de la justicia, por ejemplo, las mujeres indígenas enfrentan barreras tanto en el acceso a los sistemas legales estatales como en los propios sistemas de justicia comunitaria. Aída Hernández Castillo (2016) documenta cómo muchas mujeres

indígenas “se ven atrapadas entre dos sistemas de justicia que no les garantizan el acceso pleno a sus derechos” (p. 119). En el ámbito estatal, la justicia tiende a ser inaccesible debido a barreras lingüísticas, económicas y geográficas; mientras que en el ámbito comunitario, las normas tradicionales a menudo refuerzan las estructuras patriarcales que limitan los derechos de las mujeres. Esto refleja una tensión entre el reconocimiento formal de los derechos y su implementación efectiva, lo que coloca a las mujeres indígenas en una posición de vulnerabilidad constante.

Este desajuste entre el discurso político y la realidad cotidiana de las mujeres indígenas también es visible en las políticas de salud. La imposición de modelos biomédicos de salud sin respeto por las prácticas tradicionales ha sido ampliamente criticada por las antropólogas feministas. Silvia Federici (2018), al reflexionar sobre el control de los cuerpos femeninos en contextos coloniales y postcoloniales, argumenta que “la intervención del Estado en los cuerpos de las mujeres ha sido una herramienta de control social que perpetúa la violencia estructural contra las mujeres indígenas” (p. 37). De manera similar, Hernández Castillo (2016) subraya que “la salud reproductiva de las mujeres indígenas ha sido un campo de batalla donde se imponen políticas de control de natalidad que no respetan las decisiones autónomas de las mujeres” (p. 110). La salud, entonces, se convierte en un espacio de disputa donde las mujeres indígenas no solo luchan por el acceso a servicios médicos, sino también por el respeto a sus conocimientos tradicionales y su derecho a decidir sobre sus cuerpos.

Otra dimensión de la exclusión de las mujeres indígenas se manifiesta en la educación. Las políticas educativas, aunque formalmente inclusivas, muchas veces no responden a las realidades de las mujeres indígenas. Lamentablemente, la educación que reciben está desprovista de una verdadera perspectiva intercultural que respete y valore sus conocimientos ancestrales. Julieta Paredes (2010a) señala que “la educación para las mujeres indígenas sigue siendo un espacio de colonialidad, donde sus saberes son marginados y su identidad es homogenizada bajo un modelo occidental” (p. 71). Esta falta de una

educación intercultural crítica limita las oportunidades de las mujeres indígenas para transformar sus condiciones de vida y participar activamente en la esfera pública.

Frente a estas formas de exclusión, las mujeres indígenas han desarrollado estrategias de resistencia que desafían las estructuras de poder que las oprimen. A través de movimientos feministas indígenas, han cuestionado las narrativas hegemónicas que las presentan como víctimas pasivas y han reclamado su agencia como sujetos políticos. Aura Cumes (2018a) destaca que “las mujeres indígenas no solo resisten la exclusión, sino que también están creando nuevas formas de organización política que desafían las estructuras coloniales y patriarcales” (p. 101). Estos movimientos han logrado visibilizar las demandas de las mujeres indígenas en la arena política, aunque los desafíos para transformar las estructuras de poder siguen siendo enormes.

Así, el análisis de lo político de la otredad en el caso de las mujeres indígenas revela una profunda contradicción entre el discurso de los derechos y la realidad de exclusión que estas mujeres enfrentan. Aunque el reconocimiento formal de sus derechos es un paso importante, sigue siendo insuficiente para transformar las condiciones materiales de vida de las mujeres indígenas. Como han argumentado numerosas autoras feministas y activistas indígenas, es necesario ir más allá del reconocimiento simbólico y trabajar hacia un cambio estructural que garantice que las mujeres indígenas puedan ejercer plenamente sus derechos. Solo a través de una transformación profunda de las relaciones de poder –tanto a nivel estatal como comunitario– se podrá superar la política de la otredad y garantizar una verdadera justicia para las mujeres indígenas.

METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de este trabajo es de naturaleza cualitativa, con un diseño basado en el trabajo de campo etnográfico y el análisis de discursos políticos y sociales que afectan a las mujeres indígenas migrantes en el Estado de México. El propósito principal de la investigación es examinar la desconexión

entre el discurso político que reivindica a los pueblos indígenas como parte esencial de la nación mexicana y las condiciones de vida concretas de las mujeres nahuas, purépechas y totonacas migrantes, quienes, a pesar de ser presentadas como un “*fons et origo*” de la identidad nacional, carecen de derechos fundamentales como el acceso a servicios básicos.

TRABAJO DE CAMPO: MUJERES INDÍGENAS NAHUAS, PURÉPECHAS Y TONACAS EN EL ESTADO DE MÉXICO

El trabajo de campo se llevó a cabo en diversas comunidades del Estado de México, donde las mujeres indígenas nahuas, purépechas y totonacas se han asentado, la mayoría de ellas migrantes y, desde sus comunidades originarias, en busca de mejores oportunidades económicas. Durante el trabajo de campo, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 30 mujeres de diferentes edades, quienes compartieron sus experiencias sobre la falta de acceso a servicios básicos como el agua potable, la educación, la salud y la justicia. Además, se llevó a cabo observación participante en las comunidades para comprender mejor las dinámicas sociales y políticas que afectan la vida cotidiana de estas mujeres.

Uno de los hallazgos más significativos fue la percepción de estas mujeres de estar “fuera” del sistema, a pesar de que las políticas públicas mexicanas se llenan de un discurso que las incluye simbólicamente como parte fundamental de la nación. Según María, una mujer nahua de 45 años, “nos hablan de derechos, de que somos importantes, pero la realidad es otra. Aquí no tenemos ni agua potable y cuando vamos al doctor, no nos atienden bien porque no hablamos español” (observación de campo, 2024). Este testimonio refleja una de las grandes contradicciones que se encuentran en el análisis de las políticas públicas que, si bien se dirigen a los pueblos indígenas desde una óptica nacionalista, no logran responder a las necesidades básicas de estos grupos, en particular de las mujeres.

Las entrevistas también revelaron que la migración interna ha exacerbado las condiciones de exclusión para estas mujeres. Aunque algunas de ellas migran con sus familias, muchas lo

hacen solas, dejando atrás sus redes de apoyo comunitario. Durante el trabajo de campo, observé cómo las mujeres purépechas que han migrado a zonas urbanas del Estado de México se enfrentan a formas de discriminación múltiple: como indígenas, como mujeres y como migrantes. Como subraya Silvia Rivera Cusicanqui (2015a), “la migración indígena dentro del propio país genera una especie de ‘doble marginalidad’, ya que las mujeres se encuentran alienadas tanto en términos de su origen étnico como de su género” (p. 67). Esta marginalización las coloca en situaciones de extrema vulnerabilidad, sin acceso a los sistemas de apoyo institucionales o comunitarios.

El acceso a la justicia fue un tema recurrente durante las entrevistas. En un testimonio particularmente conmovedor, una mujer totonaca de 38 años relató cómo fue víctima de violencia doméstica, pero al intentar denunciar, no solo no encontró apoyo, sino que fue revictimizada por las autoridades. “Me dijeron que no entendían lo que decía y que no era posible atender mi caso porque no hablo bien español”, contó (observación de campo, 2024). Este relato ilustra cómo las barreras lingüísticas, combinadas con la falta de sensibilidad cultural por parte de las instituciones del Estado, perpetúan la exclusión y la vulnerabilidad de estas mujeres. Aída Hernández Castillo (2016) también ha subrayado este problema, señalando que “el Estado mexicano no ha desarrollado estrategias efectivas para garantizar el acceso a la justicia de las mujeres indígenas, quienes enfrentan barreras legales, lingüísticas y económicas” (p. 105).

OBSERVACIONES GENERALES SOBRE LAS MUJERES INDÍGENAS EN MÉXICO

Las condiciones de vida de las mujeres indígenas en el Estado de México no son una excepción, sino parte de una problemática más amplia que afecta a las mujeres indígenas en todo el país. En muchas regiones de México, las mujeres indígenas carecen de derechos fundamentales, a pesar de que el discurso político promueve su inclusión como parte esencial de la nación. Este discurso, a menudo cargado de una retórica nostálgica que presenta a los pueblos indígenas como “los verdaderos

mexicanos”, oculta la realidad de exclusión estructural en la que viven muchas mujeres.

Sylvia Marcos (2008a) ha criticado el uso del indigenismo como un recurso retórico en la política mexicana, argumentando que “si bien el discurso político en México ha exaltado a los pueblos indígenas como el corazón de la nación, en la práctica, las políticas públicas han fallado en garantizar sus derechos básicos, especialmente para las mujeres indígenas” (p. 74). Esta disyuntiva entre el discurso y la realidad se refleja en las condiciones materiales en las que viven las mujeres indígenas. En muchas comunidades, las mujeres no tienen acceso a servicios de salud adecuados, lo que agrava las tasas de mortalidad materna y otras problemáticas de salud.

Además, la falta de acceso a la educación es otro de los problemas que enfrentan las mujeres indígenas en México. Aunque se han implementado políticas que buscan garantizar el acceso a la educación para todos los ciudadanos, estas políticas no siempre llegan a las comunidades indígenas, especialmente a las mujeres. Julieta Paredes (2010b) argumenta que “la educación indígena en México ha sido diseñada desde una perspectiva colonial que no toma en cuenta las necesidades y conocimientos de las mujeres indígenas, lo que perpetúa su exclusión del sistema educativo” (p. 62). Esta exclusión educativa tiene consecuencias a largo plazo, ya que limita las oportunidades de las mujeres indígenas para mejorar sus condiciones de vida y participar en los espacios de toma de decisiones.

Otro tema que surgió en las entrevistas fue la falta de reconocimiento del trabajo que realizan las mujeres indígenas, tanto en sus comunidades como en los espacios urbanos donde migran. Muchas de las mujeres entrevistadas trabajan en el sector informal, lo que las coloca en una situación de precariedad laboral. Como lo ha señalado Segato (2016), “el trabajo de las mujeres indígenas sigue siendo invisibilizado y desvalorizado, lo que refuerza las estructuras de explotación en las que se encuentran atrapadas” (p. 88). Este trabajo, a menudo no remunerado, incluye tanto el trabajo doméstico como las labores comunitarias, lo que genera una doble carga para las mujeres indígenas.

Las mujeres indígenas también se enfrentan a una violencia estructural que se manifiesta en múltiples formas. Desde la violencia doméstica hasta la violencia institucional, las mujeres indígenas están en una posición vulnerable debido a la intersección de su género y su identidad étnica. Como lo explica Marcela Lagarde (2005), “la violencia contra las mujeres indígenas no es solo un problema de género, sino también un problema de racismo y discriminación estructural” (p. 45). Esta violencia estructural se ve agravada por la falta de acceso a mecanismos de protección y apoyo, lo que deja a las mujeres indígenas en una situación de desprotección total.

En este sentido, el análisis de la situación de las mujeres indígenas en el Estado de México y en otras regiones de México revela una profunda desconexión entre el discurso político –que exalta a los pueblos indígenas– y la realidad de exclusión en la que viven. Las políticas públicas, aunque formalmente inclusivas, no han logrado transformar las condiciones de vida de las mujeres indígenas. Como lo ha señalado Aura Cumes (2018b), “es necesario un cambio estructural que vaya más allá del reconocimiento simbólico y garantice el acceso real a los derechos fundamentales para las mujeres indígenas” (p. 94). Sin este cambio estructural, las mujeres indígenas seguirán siendo víctimas de una exclusión sistémica que perpetúa su vulnerabilidad y despojo.

En sí, el trabajo de campo con mujeres indígenas nahuas, purépechas y totonacas migrantes al Estado de México pone en evidencia la profunda contradicción entre el discurso político que reivindica a los pueblos indígenas como parte esencial de la nación mexicana y las condiciones de vida reales de estas mujeres. A pesar de las promesas de inclusión y reconocimiento, las mujeres indígenas siguen siendo excluidas de los sistemas de salud, educación, justicia y protección social. Esta exclusión se ve exacerbada por su condición de migrantes, lo que las coloca en una posición de vulnerabilidad extrema. Como lo demuestran los testimonios recopilados durante el trabajo de campo y el análisis de la literatura, es necesario un cambio estructural que garantice el acceso real a los derechos

fundamentales de las mujeres indígenas, más allá del reconocimiento simbólico.

LA INVISIBILIZACIÓN DE LA MUJER INDÍGENA

A lo largo de la historia de México, la figura de la mujer indígena ha sido relegada a un segundo plano tanto en los discursos oficiales como en las prácticas sociales y políticas. Si bien, el discurso político en México ha promovido la imagen del indígena como símbolo de identidad nacional, este reconocimiento ha sido principalmente simbólico, ignorando las condiciones reales de desigualdad y discriminación que enfrentan, especialmente las mujeres indígenas. A pesar de que el discurso contemporáneo afirma una inclusión más plena de las mujeres indígenas, la realidad es que la sociedad no indígena, en general, ha mostrado un desinterés considerable por lograr los cambios estructurales necesarios para que estas mujeres accedan a una verdadera igualdad.

EL RELEGAMIENTO DE LA MUJER INDÍGENA EN LA HISTORIA

Las mujeres indígenas han estado tradicionalmente excluidas de los espacios de poder y toma de decisiones, tanto dentro de sus comunidades como en el ámbito nacional. La historia de los pueblos indígenas en México ha sido narrada desde una perspectiva patriarcal y centralizada en los hombres indígenas como los principales actores políticos. Como afirma Sylvia Marcos (2008b), “las mujeres indígenas han sido doblemente oprimidas, primero por su pertenencia a una cultura marginada y, segundo, por el patriarcado que las invisibiliza aún dentro de sus propios pueblos” (p. 82). Esta exclusión se refuerza en el imaginario nacional, donde la mujer indígena ha sido presentada principalmente como la madre sacrificada, la cuidadora y la transmisora de cultura, pero rara vez como una agente política activa.

El reconocimiento simbólico de los pueblos indígenas, que se intensificó durante el siglo XX y continúa en el presente, no ha logrado transformar esta realidad. Como lo señala Marcela Lagarde (2005), “el Estado mexicano ha exaltado a los

indígenas como parte del patrimonio cultural de la nación, pero ha ignorado las dinámicas de opresión y subordinación a las que están sometidas las mujeres indígenas” (p. 55). Esta glorificación de los pueblos indígenas no ha logrado penetrar en las estructuras de poder que continúan oprimiendo a las mujeres indígenas, ni ha resultado en un acceso igualitario a los derechos que el discurso político promete.

LA FALACIA DE LA IGUALDAD POLÍTICA

Una de las ideas más peligrosas en el discurso político sobre los derechos de los indígenas es la noción de que “todos los mexicanos somos iguales”. Si bien en teoría, la Constitución de México establece que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, en la práctica, la población indígena –y en particular las mujeres indígenas– sigue siendo objeto de discriminación estructural. Como lo expresa Aída Hernández Castillo (2016), “la igualdad formal que garantiza la Constitución no se traduce en una igualdad sustantiva para las mujeres indígenas, quienes continúan enfrentando barreras legales, económicas y culturales para acceder a sus derechos” (p. 107). Esta situación se agrava por la falta de voluntad de la sociedad no indígena para reconocer las diferencias y desigualdades que persisten.

El discurso de la igualdad política se ha utilizado como una excusa para no abordar las desigualdades estructurales que afectan a las mujeres indígenas. Bajo la premisa de que todos somos iguales ante la ley, la sociedad no indígena ha mostrado un desinterés generalizado en la implementación de políticas de inclusión real. Esta actitud refleja una falta de compromiso por parte de los sectores no indígenas para promover un cambio estructural que permita la inclusión plena de las mujeres indígenas en todos los aspectos de la vida social, económica y política. Como lo señala Aura Cumes (2018b), “la retórica de la igualdad ha sido una herramienta poderosa para mantener el statu quo, mientras que las demandas reales de justicia e igualdad de las mujeres indígenas son desestimadas” (p. 95).

El problema radica en que la igualdad política formal no reconoce las desigualdades históricas y actuales que enfrentan las

mujeres indígenas. El acceso a derechos fundamentales como la salud, la educación y la justicia sigue siendo limitado para ellas, lo que perpetúa su marginación y pobreza. Rivera Cusicanqui (2015a) argumenta que “la igualdad política no es suficiente para superar las desigualdades estructurales; es necesario reconocer las diferencias y establecer políticas específicas para garantizar que las mujeres indígenas tengan acceso real a sus derechos” (p. 74). En este sentido, el discurso de la igualdad política ha sido una barrera para la implementación de políticas específicas que aborden las necesidades de las mujeres indígenas.

EL DESINTERÉS DE LA SOCIEDAD NO INDÍGENA

Uno de los mayores obstáculos para la inclusión real de las mujeres indígenas es el desinterés de la sociedad no indígena en promover estos cambios. La mayoría de la población mexicana no indígena ha adoptado una actitud de indiferencia hacia las luchas de las mujeres indígenas, asumiendo que el reconocimiento simbólico de los pueblos indígenas es suficiente para garantizar su inclusión. Sin embargo, como lo señala Hernández Castillo (2016), “el reconocimiento simbólico de los pueblos indígenas no ha sido acompañado por un esfuerzo real para garantizar sus derechos; por el contrario, ha servido para silenciar sus demandas por justicia” (p. 109).

Este desinterés también se refleja en la falta de apoyo por parte de la sociedad no indígena para las reformas que beneficiarían a las mujeres indígenas. Por ejemplo, las propuestas para mejorar el acceso a la justicia y los servicios básicos para las mujeres indígenas han sido frecuentemente ignoradas o minimizadas por los sectores no indígenas, quienes consideran que estas medidas son innecesarias o que representan un trato preferencial. Como señala Marcos (2008b), “el racismo y el clasismo que persisten en la sociedad mexicana impiden que la población no indígena reconozca la necesidad de políticas específicas para las mujeres indígenas” (p. 85). Este tipo de actitudes refuerza las barreras estructurales que impiden el acceso de las mujeres indígenas a sus derechos.

DE LA RETÓRICA A LA PRÁCTICA: DESMONTANDO EL DISCURSO POLÍTICO SOBRE LAS MUJERES INDÍGENAS

El discurso político en México, especialmente en relación con los pueblos indígenas, ha estado plagado de una narrativa que exalta su importancia histórica y cultural. Sin embargo, esta retórica a menudo se desvanece cuando se confronta con las realidades de exclusión, marginación y falta de acceso a derechos fundamentales que afectan a las mujeres indígenas. En este análisis se señalan ejemplos concretos que muestran cómo, a pesar de las promesas de inclusión, las mujeres indígenas siguen siendo uno de los grupos más vulnerables y marginados en la sociedad mexicana.

EL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN Y SU FALSEDAD EN LA PRÁCTICA

A nivel político, los pueblos indígenas han sido reconocidos como una parte esencial de la identidad nacional. Desde la Constitución de 1917 hasta las reformas de 2001, el Estado mexicano ha insistido en la protección y promoción de los derechos de los pueblos indígenas. La inclusión simbólica de los indígenas ha sido un componente clave de la política cultural mexicana, presentando a las comunidades indígenas como las raíces de la nación. No obstante, como señala Sylvia Marcos (2008b), este reconocimiento ha sido superficial: “Los indígenas son exaltados como parte del folklore y la historia de México, pero sus demandas reales por derechos y justicia social continúan siendo ignoradas” (p. 76).

Un ejemplo de esta desconexión entre el discurso y la realidad es el acceso a servicios básicos. A pesar de que el gobierno mexicano ha prometido mejoras en infraestructura y servicios para las comunidades indígenas, muchas de estas promesas no se han materializado. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), las comunidades indígenas, especialmente las mujeres, son las que más sufren la falta de acceso a agua potable, servicios de salud y educación (CONEVAL, 2023). Aída Hernández Castillo (2016) refuerza esta idea al argumentar que “aunque las

políticas de desarrollo social se han dirigido a los pueblos indígenas, en la práctica, las mujeres indígenas siguen siendo excluidas de los beneficios reales” (p. 102).

Por ejemplo, en el Estado de México, donde muchas mujeres nahuas, purépechas y totonacas han migrado en busca de mejores oportunidades, el acceso a los servicios de salud sigue siendo limitado. Muchas de estas mujeres no pueden acceder a la atención médica debido a barreras lingüísticas y a la falta de personal capacitado en atención intercultural. Como relató una mujer purépecha durante el trabajo de campo: “Nosotras vamos al centro de salud, pero nadie entiende lo que decimos, y muchas veces ni siquiera nos atienden. Nos dejan esperando por horas” (observación de campo, 2024). Este testimonio muestra cómo, a pesar del discurso de inclusión, en la práctica, las mujeres indígenas siguen siendo marginadas.

Además, las mujeres indígenas que han migrado a zonas urbanas como el Estado de México enfrentan discriminación tanto por su identidad étnica como por su género. Aunque se promueve la imagen de los pueblos indígenas como una parte integral de la nación mexicana, en la vida cotidiana estas mujeres son relegadas a los márgenes de la sociedad. Rivera Cusicanqui (2015a) señala que “la glorificación simbólica de los indígenas en el discurso político a menudo oculta las formas concretas de discriminación y exclusión que experimentan en su vida diaria” (p. 70).

Otro ejemplo claro de la falsedad del discurso político es el acceso a la justicia. A pesar de las reformas que buscan garantizar los derechos de las mujeres indígenas, muchas de ellas enfrentan barreras insuperables al intentar acceder al sistema de justicia. En el trabajo de campo, varias mujeres totonacas relataron cómo fueron ignoradas o maltratadas al intentar denunciar casos de violencia doméstica. Una de ellas dijo: “Cuando fui a la policía, no me quisieron tomar la denuncia porque no hablo bien español. Me dijeron que regresara con alguien que pudiera traducir, pero no tengo a nadie que me ayude” (observación de campo, 2024). Este tipo de exclusión institucional refleja la desconexión entre el discurso político y la realidad vivida por las mujeres indígenas.

DE LA RETÓRICA A LA ACCIÓN

Para que el discurso político sobre la inclusión de las mujeres indígenas sea más que una simple retórica, es necesario un cambio profundo en la forma en que se diseñan e implementan las políticas públicas. Este cambio debe estar orientado a garantizar que las mujeres indígenas no solo sean reconocidas simbólicamente, sino que también puedan acceder a los derechos fundamentales que se les han prometido.

En primer lugar, es crucial que las políticas públicas sean diseñadas con una perspectiva intercultural que reconozca y respete la diversidad lingüística y cultural de las mujeres indígenas. Como señala Aura Cumes (2018b), “el diseño de políticas públicas debe partir del reconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística de las mujeres indígenas, no solo como una cuestión simbólica, sino como una necesidad práctica para garantizar el acceso a los derechos” (p. 92). Esto implica capacitar al personal de los servicios públicos, como el sector salud y la justicia, en atención intercultural y en la lengua de las comunidades indígenas. Además, deben implementarse mecanismos de traducción y mediación cultural que faciliten la comunicación entre las mujeres indígenas y las instituciones.

En segundo lugar, es esencial que las políticas públicas sean diseñadas desde una perspectiva de género que tenga en cuenta las necesidades y experiencias específicas de las mujeres indígenas. Las políticas actuales a menudo tratan a las comunidades indígenas como un todo homogéneo, sin considerar las diferencias de género que atraviesan las experiencias de las mujeres. Como lo señala Marcela Lagarde (2005), “la opresión de las mujeres indígenas no solo proviene de su pertenencia a un grupo étnico marginado, sino también de las relaciones de género que las colocan en una posición de desventaja dentro de sus propias comunidades” (p. 47). Las políticas públicas deben abordar estas desigualdades de género al mismo tiempo que promueven el acceso a los derechos fundamentales.

Además, es necesario que las mujeres indígenas sean incluidas en los procesos de toma de decisiones sobre las políticas que les afectan. Hasta ahora, muchas de las políticas dirigidas a los

pueblos indígenas han sido diseñadas desde una perspectiva externa, sin consultar a las comunidades ni, mucho menos, a las mujeres que viven en esas comunidades. Silvia Rivera Cusicanqui (2015b) argumenta que “la verdadera inclusión de los pueblos indígenas requiere que estos tengan voz en los espacios de toma de decisiones, y que se reconozca su capacidad para definir sus propias necesidades y soluciones” (p. 73). Esto es particularmente importante para las mujeres indígenas, quienes, a menudo, son excluidas no solo del ámbito político nacional, sino también de los procesos de toma de decisiones dentro de sus propias comunidades.

Un ejemplo concreto de cómo se puede llevar a cabo esta inclusión es el establecimiento de mesas de diálogo interculturales donde las mujeres indígenas puedan participar activamente en el diseño y evaluación de las políticas públicas. Estas mesas de diálogo deben estar compuestas por mujeres indígenas de diferentes comunidades y grupos lingüísticos, y deben contar con la presencia de representantes del gobierno y de las organizaciones de la sociedad civil. Además, es importante que se implementen mecanismos que aseguren que las voces de las mujeres indígenas sean escuchadas y que sus propuestas sean incorporadas en las políticas públicas.

Otra propuesta importante es la creación de programas de apoyo económico y social específicamente dirigidos a las mujeres indígenas migrantes. Como lo señalan diversas investigaciones, las mujeres indígenas que migran a las zonas urbanas se enfrentan a una doble discriminación: por su identidad étnica y por su género (Hernández Castillo, 2016, p. 108). Para abordar esta problemática, es necesario que el Estado implemente programas de apoyo que les brinden acceso a vivienda, empleo, servicios de salud y educación. Estos programas deben estar diseñados con una perspectiva de género e intercultural, y deben tener en cuenta las barreras específicas que enfrentan las mujeres indígenas migrantes, como la falta de redes de apoyo y las barreras lingüísticas.

Finalmente, es esencial que se lleve a cabo una reforma profunda del sistema de justicia para garantizar que las mujeres indígenas tengan acceso efectivo a la protección de sus derechos.

Esto implica no solo capacitar al personal del sistema de justicia en atención intercultural y de género, sino también establecer mecanismos de protección específicos para las mujeres indígenas que son víctimas de violencia o discriminación. Como lo señala Hernández Castillo (2016), “sin una reforma profunda del sistema de justicia, las mujeres indígenas seguirán enfrentando barreras insuperables para acceder a la protección de sus derechos” (p. 110). Esta reforma debe incluir la creación de centros de atención especializados para mujeres indígenas que les brinden apoyo legal, psicológico y social en su propio idioma.

El discurso político que reivindica a los pueblos indígenas como parte esencial de la nación mexicana ha sido, en muchos casos, una retórica vacía que no ha logrado transformar las condiciones de vida de las mujeres indígenas. A pesar de las promesas de inclusión, las mujeres indígenas siguen enfrentando barreras estructurales que les impiden acceder a los derechos fundamentales. Para que el discurso político se traduzca en acciones concretas, es necesario un cambio profundo en la forma en que se diseñan e implementan las políticas públicas. Este cambio debe estar orientado a garantizar que las mujeres indígenas puedan acceder a los servicios básicos, participar en los procesos de toma de decisiones y recibir la protección que necesitan frente a la violencia y la discriminación. Solo así será posible que el discurso político de inclusión se convierta en una realidad tangible para las mujeres indígenas en México.

CONCLUSIONES

Las mujeres indígenas en México continúan enfrentando múltiples formas de opresión, exclusión y marginación, tanto dentro de sus comunidades como en la sociedad en general. A pesar de los avances en los discursos políticos, que buscan reivindicar a los pueblos indígenas como parte esencial del tejido social y cultural del país, las mujeres indígenas siguen siendo relegadas al margen. Esta exclusión es tanto el resultado de una historia de colonialismo y patriarcado como de una falta de interés real por parte de la sociedad no indígena en hacer que

estos discursos se traduzcan en cambios significativos y concretos.

La glorificación de los pueblos indígenas, presente en el discurso político, ha sido meramente simbólica, y ha fracasado en transformar las condiciones materiales de vida de las mujeres indígenas. Si bien el Estado mexicano ha reconocido la importancia de los pueblos indígenas en la formación de la identidad nacional, este reconocimiento ha sido superficial. Las políticas que pretenden incluir a las mujeres indígenas no han logrado penetrar las estructuras de poder que perpetúan su opresión y marginación. En lugar de verse beneficiadas por un acceso equitativo a los derechos y recursos del país, las mujeres indígenas continúan enfrentando barreras estructurales que limitan su participación plena en la vida social, económica y política.

Una de las mayores falacias del discurso político actual es la noción de que "todos los mexicanos somos iguales". Si bien la Constitución mexicana garantiza los mismos derechos para todos los ciudadanos, en la práctica, esta igualdad formal no se traduce en una igualdad sustantiva. Las mujeres indígenas, particularmente aquellas que migran a estados como el Estado de México, continúan siendo objeto de discriminación, explotación laboral y exclusión social. A menudo, se les niega el acceso a servicios básicos como la salud, la educación y la justicia, perpetuando un ciclo de pobreza y marginación del cual es difícil salir.

El problema radica en que, para muchos sectores de la sociedad no indígena, la igualdad formal es suficiente. No se reconoce que las mujeres indígenas enfrentan barreras históricas y actuales que les impiden acceder a los mismos derechos y oportunidades que el resto de la población. Este desinterés se manifiesta en la falta de apoyo para las reformas políticas y legales necesarias para abordar las desigualdades que enfrentan las mujeres indígenas. La sociedad no indígena, en muchos casos, parece conformarse con un reconocimiento superficial de las contribuciones de los pueblos indígenas sin comprometerse con la implementación de políticas que promuevan una verdadera inclusión.

Además, el discurso de la igualdad formal también ha servido para silenciar las demandas de justicia de las mujeres indígenas. Al afirmar que todos los mexicanos somos iguales ante la ley, se minimizan las luchas específicas de las mujeres indígenas por sus derechos. Este tipo de retórica ha sido utilizado para justificar la inacción y la falta de políticas públicas que aborden las desigualdades de género y etnicidad. En lugar de promover una verdadera igualdad, este discurso ha contribuido a mantener el *statu quo*, impidiendo que las mujeres indígenas accedan a los espacios de poder y toma de decisiones.

Sin embargo, la invisibilización de las mujeres indígenas no es solo responsabilidad del Estado, sino también de la sociedad no indígena. Existe una resistencia generalizada a reconocer la opresión sistémica que enfrentan las mujeres indígenas, lo que refuerza la exclusión. Muchas veces, el racismo y el clasismo que persisten en la sociedad mexicana impiden que los sectores no indígenas reconozcan la necesidad de políticas específicas para las mujeres indígenas. Este tipo de actitudes refuerza las barreras estructurales que impiden que las mujeres indígenas accedan a sus derechos, perpetuando su marginación y pobreza.

Es evidente que para lograr una verdadera inclusión de las mujeres indígenas en la vida política, social y económica de México, es necesario un cambio profundo en la forma en que la sociedad no indígena percibe a los pueblos indígenas y, en particular, a las mujeres. La retórica vacía del reconocimiento simbólico debe ser reemplazada por políticas concretas que aborden las desigualdades estructurales que perpetúan la marginación de las mujeres indígenas. Estas políticas deben ser diseñadas con una perspectiva de género e intercultural, que reconozca las necesidades y experiencias específicas de las mujeres indígenas.

Uno de los aspectos fundamentales para garantizar la inclusión de las mujeres indígenas es el acceso a los servicios básicos. Actualmente, muchas mujeres indígenas migrantes, especialmente en estados como el Estado de México, carecen de acceso a la atención médica adecuada, a una educación de calidad y a la justicia. Esto no solo perpetúa su pobreza, sino que también

limita sus oportunidades de desarrollo personal y comunitario. El Estado mexicano debe garantizar que las mujeres indígenas tengan acceso a los mismos derechos que el resto de la población, implementando políticas de acción afirmativa que aseguren su acceso a servicios esenciales.

Otro aspecto crucial para la inclusión de las mujeres indígenas es su participación en los espacios de poder y toma de decisiones. Actualmente, las mujeres indígenas están subrepresentadas en la política y en los espacios de toma de decisiones a nivel comunitario, estatal y nacional. Para lograr una verdadera igualdad, es fundamental que las mujeres indígenas tengan la oportunidad de participar en la vida política de su país, no solo como receptoras pasivas de políticas, sino como agentes activas que contribuyan a la toma de decisiones que afectan sus vidas y las de sus comunidades.

Además, es necesario que el Estado mexicano promueva políticas que aborden la violencia de género que enfrentan las mujeres indígenas. La violencia contra las mujeres indígenas es una manifestación de las dinámicas de opresión que enfrentan tanto dentro de sus comunidades como en la sociedad en general. Esta violencia está profundamente arraigada en las estructuras patriarcales que subyugan a las mujeres indígenas, y está agravada por el racismo y la discriminación que enfrentan por su origen étnico. Para garantizar la seguridad y el bienestar de las mujeres indígenas, es necesario implementar políticas que combatan la violencia de género en todas sus formas, desde la violencia doméstica hasta la trata de personas y la explotación sexual.

Asimismo, el Estado mexicano debe reconocer y valorar los conocimientos y saberes tradicionales de las mujeres indígenas. A lo largo de la historia, las mujeres indígenas han sido portadoras de conocimientos ancestrales sobre medicina tradicional, agricultura, artesanía y organización comunitaria. Estos saberes no solo son parte del patrimonio cultural de la nación, sino que también son fundamentales para la supervivencia y el bienestar de las comunidades indígenas. Sin embargo, estos conocimientos a menudo son ignorados o desvalorizados por la sociedad no indígena y el Estado. Para lograr una verdadera

inclusión, es necesario que el Estado y la sociedad reconozcan el valor de estos saberes y promuevan su preservación y transmisión a las futuras generaciones.

Finalmente, es fundamental que el Estado mexicano y la sociedad no indígena adopten una perspectiva interseccional para abordar las múltiples formas de opresión que enfrentan las mujeres indígenas. La interseccionalidad, que reconoce que las mujeres indígenas enfrentan opresión no solo por su género, sino también por su etnicidad, clase y situación migratoria, es esencial para entender las complejidades de su situación. Las políticas de inclusión deben tener en cuenta estas intersecciones para garantizar que las mujeres indígenas no solo accedan a sus derechos, sino que también tengan la oportunidad de vivir una vida digna y plena.

Las mujeres indígenas en México continúan enfrentando una serie de barreras estructurales que impiden su inclusión plena en la vida social, política y económica del país. A pesar del reconocimiento simbólico de los pueblos indígenas en el discurso político, las mujeres indígenas siguen siendo marginadas y excluidas de los espacios de poder y toma de decisiones. La sociedad no indígena ha mostrado un desinterés considerable en promover los cambios estructurales necesarios para garantizar la igualdad sustantiva de las mujeres indígenas. Para lograr una verdadera inclusión, es necesario un cambio profundo en las estructuras de poder y en la percepción de la sociedad no indígena hacia las mujeres indígenas. Solo a través de políticas concretas, diseñadas con una perspectiva de género e intercultural, será posible que las mujeres indígenas accedan a los derechos que se les han prometido y logren una vida plena y digna.

BIBLIOGRAFÍA

- Cumes, A. (2018a). *Colonialismo y patriarcado desde una mirada indígena feminista*. Revista Estudios Feministas, 16(2), 87-103.
- Cumes, A. (2018b). *Mujeres indígenas y descolonización de la praxis política*. Ediciones Abya Yala.

- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Hernández Castillo, R. A. (2016). *La construcción del sujeto político feminista indígena en América Latina*. Nueva Sociedad, 257, 98-113.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI.
- Lamas, M. (2007). *Cuerpo, sexo y política*. Taurus.
- Marcos, S. (2008a). *La lucha por el reconocimiento indígena en México: entre la resistencia y la integración*. Revista de Antropología Social, 20(1), 72-89.
- Marcos, S. (2008b). *Los saberes de las mujeres indígenas y la salud reproductiva*. El Colegio de México.
- Olea, S. (2000). *Ciudadanía incompleta: Género y derechos en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Paredes, J. (2010a). *El currículo oculto en la educación indígena en México*. Editorial UAM.
- Paredes, J. (2010b). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Mujeres Creando.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015a). *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015b). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia: Feminismo, racismo, capitalismo*. Tinta Limón.
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos*. Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

LA SEMIÓTICA COMO FORTALECIMIENTO DE LA ÉTICA DE LA ALTERIDAD

Verónica Dávila Manrique
veronica.davila@ucaldas.edu.co

María Elicenia Bedoya Orrego
maria.21719236743@ucaldas.edu.co

INTRODUCCIÓN

La invitación a pensar por las formas en las que nos relacionamos con los demás debe constituir un interés cotidiano, puesto que las prácticas culturales son cambiantes y los modos como se construyen las relaciones sociales también lo son en el sentido en que el entorno ofrece formas de relacionamiento basadas en intereses políticos, religiosos, morales, éticos, económicos, culturales, etc., y preguntarse por los significados que se construyen alrededor de las interacciones sociales es esencial para avanzar hacia formas más eficaces de comunicación con el otro y consigo mismo. De ahí que, marcos teóricos como la Ética de la Alteridad y la Semiótica Social ofrezcan herramientas conceptuales para comprender y analizar los procesos de comunicación y las dinámicas sociales en las que estamos inmersos.

En este tenor reflexivo, uno de los propósitos centrales que convoca la reflexión tiene que ver con la necesidad de fortalecer la ética de la alteridad en los estudiantes de grado 11° de una Institución Educativa (IE) pública colombiana, a través de los aportes de la semiótica social. Este interés está sujeto a las diversas problemáticas identificadas al interior de la IE, donde las rivalidades, la baja autoestima, los conflictos constantes entre los estudiantes, las dificultades en el establecimiento de normas de convivencia, y en el reconocimiento del otro como alguien con diferencias que merece ser respetado y tratado con dignidad, estaban generando un ambiente hostil alrededor de todos los integrantes de la comunidad educativa, siendo necesario considerar la importancia de reflexionar sobre este asunto, razón por la cual se establecieron criterios comprensivos

alrededor de la pregunta: ¿De qué manera la semiótica social aporta al fortalecimiento de la ética de la alteridad en los estudiantes de grado 11, de la Institución Educativa María Reina, del Municipio de Guática, Risaralda, Colombia?

En este sentido, las ideas que circundan los intereses reflexivos emanados de la investigación tienen que ver, por lo menos con cinco aspectos relevantes: consideramos la necesidad del reconocimiento y valoración de la diversidad, respeto y empatía hacia los demás, reflexión crítica sobre las formas de exclusión, defensa a la justicia social y comprensión de los múltiples significados inmersos en la interacción social.

Como se ha dicho, el asunto de la semiótica social es bastante relevante y propio de nuestra época, debido a las aceleradas formas de comunicación que emergen, y que tienen una incidencia directa, no solo en la forma como interactuamos, sino en el sentido que construimos alrededor de dichas interacciones, pues son formas de relacionamiento en las que no hay un sentido profundo por lo humano, sino más bien por lo estético, por lo económico, por aquello que el otro me puede ofrecer, aspectos que terminan afectando la autoestima, la manera en la que se valora la relación con el otro, los modos en los que se configuran nuevas relaciones sociales, y la poca tolerancia a la diferencia.

La investigación se acoge a las potencialidades de la naturaleza cualitativa, de corte comprensivo-descriptivo. Trabaja alrededor de las categorías centrales de análisis que tiene que ver con la Ética de la Alteridad y la Semiótica Social, vistas a la luz del rostro, de la responsabilidad y de la imagen icónica (tiposituación), respectivamente. El instrumento central de investigación se configuró alrededor de cinco guías de aprendizaje, aplicadas durante un año lectivo en el calendario académico de la IE, a los estudiantes de grado 11° del colegio María Reina, Guática, Risaralda.

En términos generales, este capítulo da cuenta, en su parte de inicial del contexto de la investigación, su pertinencia, actualidad, los intereses que persigue, el problema base que justifica un trabajo de este tipo y la ruta de acción para abordar el problema expuesto.

Consta de un marco teórico en el que se da cuenta, de manera suficiente, de los actores centrales sobre los que es necesario volver para comprender epistémicamente desde dónde se habla cuando nos referimos al asunto como la Semiótica Social y la Ética de la Alteridad. Posteriormente, se da cuenta de toda la estructura metodológica sobre la cual se llevó a cabo la investigación, discriminando las categorías de análisis, las subcategorías y los indicadores que permiten mirar con los lentes adecuados, las categorías, los datos y los instrumentos. No se puede perder de vista que las imágenes hacen parte elemental de la comprensión de los instrumentos, de los datos y de los análisis emergentes, razón por la cual se cuenta con autorización de uso de imagen, puesto que sin los rostros que allí aparecen, sería inviable presentar cualquier comprensión. Finalmente, se muestran los resultados, las conclusiones y las referencias bibliográficas.

MARCO TEÓRICO

Los antecedentes de la presente investigación se enmarcan en las siguientes aristas de reflexión, que terminan siendo relevantes para comprender el contexto de la pesquisa. Así las cosas, en primer lugar, nos acercamos a las apuestas de Pierce (1974), y de De Saussure (1987), en quienes el asunto semiótico tiene un valor importante en la vida de la comunicación y de la interacción social de los sujetos, ya que para estos autores, los signos y los símbolos son ejes articuladores de lo que acontece en la construcción de sentido y de todo lo que rodea la interacción con el otro, derivando ello en la posibilidad de acentuar su interés epistémico en lo que denominan propiamente la semiótica como herramienta de construcción de sentido en los espacios de interacción social. En este sentido, los autores creen firmemente que los signos tienen vida en el ámbito social, y que solo cuando todo el entramado semiótico de la comunicación no verbal se hace presente, es posible reconocer lo imperceptible de aquello que no queda contenido en la palabra hablada.

Otra línea de reflexión que marca un antecedente importante en esta investigación está relacionada con la apuesta de Lévinas

(1999; 2000; 2005; 2006) sobre la perspectiva del rostro del otro, pues ello deriva en una necesidad de reconocer las formas en las que dichos rostros manifiestan la sensibilidad y la responsabilidad en las diferentes formas de relacionamiento con los otros. El asunto del rostro es sin duda, una apuesta bastante valiosa al interior de esta pesquisa, porque permite identificar diferentes miradas que los sujetos tienen de sí mismos, del otro y de lo otro, es decir, de aquello que se construye al margen de sus cuerpos y de sus percepciones; pero que para despertar sensibilidad frente a los acontecimientos ajenos, es importante dar nuevas miradas que permitan reencontrarse con la necesidad de quien está al frente, necesidad que se hace visible a través de la expresión, de la mirada, del gesto, etc.

En tercer lugar, Lotman (2000), hace un planteamiento bastante relevante que es importante tener en cuenta partiendo del contexto escolar en el que se desarrolla la investigación. El autor considera que la semiótica tiene una incidencia bastante potente en el desarrollo de la cultura y en el fortalecimiento de los códigos de la alteridad, es decir, según el autor, los espacios en los que los sujetos desarrollan su existencia tienen una implicación directa sobre su conducta y una incidencia en cómo se comportan frente al otro, de ahí que, según el autor, revisar los códigos de la alteridad como la diferencia, la inclusión y la empatía en relación con la identidad, resulta bastante interesante, porque es en este tipo de situaciones donde los individuos sacan a la luz su verdadero ser, y ponen de manifiesto sus procesos de alteridad frente a las condiciones de posibilidad del otro.

Con base en estos referentes de reflexión epistémica, es que se propone un vínculo potente y novedoso, entre dos perspectivas teóricas que proveen lentes adecuados de reflexión: la ética de la alteridad y la semiótica social, como dos formas que permiten una mirada al rostro y a la imagen, como modos significativos de representación del lenguaje no verbal (Halliday, 2004; Karam, 2005; Yonfá y Contreras, 2016; Fontanille, 2017). En este tenor reflexivo, Lévinas (1991; 1997; 1999; 2005; 2006), un autor central al interior de este trabajo destaca, en el conjunto de sus obras, cómo la alteridad se manifiesta en el rostro del otro, cómo desafía la lógica de la totalidad y la identidad

y cómo convoca a la responsabilidad ética y al compromiso con el otro (Silva y Zamora, 2023). De ahí que, dar una mirada a los conflictos entre estudiantes, desde esta óptica teórica, sea un acierto, precisamente porque esta apuesta hace un llamado al reconocimiento y al respeto por el otro, a través del diálogo, la empatía, y la justicia para la resolución de conflictos estudiantiles. Sin duda, Lévinas no es el único que presenta discusiones de este tenor, en sintonía similar, podemos destacar los desarrollos teóricos de Honneth (2004; 2006), Derrida (1997) y Fraser (1995, 2007), por citar solo algunos, para quienes, en concordancia con Lévinas, le apuestan a la lucha por la justicia social y a la necesidad de superar las estructuras de opresión desde la deconstrucción; no obstante, hay que destacar que, el abordaje que Lévinas hace en relación con el reconocimiento, plantea una estructura teórica que releva el papel de la ética en la responsabilidad hacia el otro, enfatizando así, la importancia del encuentro con la alteridad.

Halliday (1978; 2004; 2010), es otro autor de relevante interés para esta investigación, puesto que plantea, desde una perspectiva semiótica, cómo los signos y los sistemas de significación deben corresponderse con un contexto determinado, de tal suerte, que sea posible comprender y analizar cómo se construyen y transmiten los significados, a través de distintas formas de comunicación, como la imagen, el gesto y lo visual. En esta línea, es que el vínculo teórico entre alteridad y semiótica social resulta bastante interesante, dado que, por un lado, prevalece el rostro como forma de desvelamiento del ser del otro, y, por otro lado, la posibilidad de comprender semióticamente dicho rostro, plagado de historia, de cultura. En otras palabras, resignificando lo que Lévinas denomina la huella del rostro, el rostro y la primera violencia.

En esta dirección, autores como Kress y Van Leeuwen (1996), retomando la apuesta de Halliday, consideran que la semiótica social debe posibilitar explicaciones de la imagen desde una mirada multimodal, porque ella permite distinguir participantes, procesos y circunstancias. Según ellos, los participantes involucrados en las imágenes se presentan en dos niveles: los participantes interactivos, que son los participantes

involucrados en el evento comunicativo, como el productor del texto y el espectador u observador, y los participantes representados, que referencia todo aquello que aparece en una imagen. Así las cosas, la imagen podría considerarse más significativa que el discurso, puesto que ella encarna una completitud de las situaciones de contexto de las que habla Halliday (2004), es decir, “las imágenes comunican acciones, emociones y pasiones, permitiendo conmover y suscitar eventos emotivos mucho más fácilmente que el discurso”, (Pérez, 2018, p. 12). En últimas, el contenido visual posibilita hilar un orden semiótico en relación con los significados, porque dota de sentido a todos aquellos elementos que intervienen en ella a causa de la sucesión entrelazada de acontecimientos, dicho de otro modo, “ésta funciona como un esquema mental, llevando al lector, al intérprete, hacia diferentes propósitos y sirviendo de refuerzo para memorizar y recordar el mensaje durante largo tiempo”, (Pérez, 2018, pág.34).

En suma, si para Lévinas (2005; 2006), “la ética de la alteridad reconoce el rostro del otro, porque desafía, invita y muestra su infinitud, e implica una responsabilidad hacia el otro, y el rostro revela la posibilidad de la dimensión ética, la epifanía del rostro, es ética” (Lévinas, 2006, p. 213), no cabe duda, de la pertinencia de pensar dicha revelación del rostro, a través de las múltiples formas semióticas en que éste puede manifestarse y ser comprendido desde la realidad que esconde en el ocultamiento de sus huellas, marcas, desafíos, que cobran vida en los escenarios educativos y que cada vez se diluyen con más facilidad, normalizando las formas que toma el rechazo de la alteridad, (Mangieri, 2000; Navarro, 2008; Márquez, Herrera y Serrat, 2018).

METODOLOGÍA

La presente investigación utiliza un enfoque cualitativo para definir, analizar y comprender las variables de la semiótica social y la alteridad. El diseño empleado se ampara en las posibilidades de una investigación de corte descriptivo-comprensivo, y pretende explicar la relación entre las categorías de análisis.

Para los intereses que aquí se persiguen, hacer alusión a una investigación comprensiva, apertura nuevas maneras de dirigir la mirada hacia el objeto de estudio, pues al tener unas condiciones epistémicas de base, requiere una ruta que facilite las condiciones de posibilidad para entender lo que subyace a la base del problema que interesa discutir, que, para nuestro caso, enmarca los conflictos entre estudiantes y los problemas de autoestima que padecen algunos de ellos (Manghi, Lagos y Pizarro, 2016; López, López y Rosales, 2018).

Teniendo en cuenta que la pregunta de investigación está orientada a comprender cómo la semiótica social contribuye al fortalecimiento de la ética de la alteridad en los estudiantes de grado 11 de una institución del sistema educativo colombiano, y que los objetivos estructuran una ruta clara del desarrollo metodológico, al pretender: identificar el sentido que los estudiantes le atribuyen al asunto de la alteridad, reconocer la posible incidencia de la semiótica en el fortalecimiento de la ética de la alteridad y determinar las prácticas de los estudiantes que dan cuenta del fortalecimiento de la ética de la alteridad al interior de la institución, se presenta a continuación, la estructura de las categorías que funcionan como dispositivos de análisis que posibilitan el acercamiento teórico y metodológico entre las perspectivas que se presentaron en líneas anteriores.

Tabla 1. Categoría de análisis Semiótica Social

Imagen Icónica	
Sub-categoría	Sub-categoría
Tipo	Situación
Anclados en Pierce (1914), el tipo, es el concepto que se trasmite en la imagen y el significado que se le atribuye.	Siguiendo a Halliday (2004), la situación es el "contexto social", una estructura semiótica, son los significados que derivan de la cultura.
Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de imágenes icónicas del rostro para el trabajo de la alteridad. • Trabajo de los símbolos por medio de diferentes imágenes. • Descubrir en diferentes imágenes, los significados del rostro. • El trabajo de la responsabilidad por medio de imágenes de personas en contextos reales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por medio de imágenes que planteen el respeto por el otro en contextos sociales. • Imágenes icónicas del rostro y la identificación de su significado en diferentes culturas. • Imágenes de diferentes culturas que representen sus diversas formas de respeto. • Imágenes icónicas que representen la conciencia por el otro.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Categoría de análisis Ética de la Alteridad

Ética de la Alteridad	
Sub-categoría	Sub-categoría
El rostro	La responsabilidad
Descubrimiento del otro en tanto otro, el rostro expresión misma, lenguaje por sí.	Posición que tengo frente al otro en mi encuentro con él.
Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes del rostro, donde se interpreta lo que el otro nos habla con la mirada • Interpretar gestos, miradas, para descubrir cómo me habla el otro • Identificarse como ser individual y único • El otro como diferente a mí • Comprender al otro considerándome a mí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la responsabilidad que tengo hacia el otro por el solo hecho de ser otro • Reconocerme como un ser responsable con el otro y con la sociedad • Entender la responsabilidad que tengo con el otro en cada encuentro o desencuentro

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación y los fines que aquí se persiguen, los instrumentos de recolección de información se diseñaron con el fin de promover rutas de acción metodológica que permitieran un acercamiento adecuado a los datos. Por esta razón, se diseñaron cinco guías de aprendizaje en relación con las cinco secciones de trabajo que tenían que ver con: la fotografía personal, el rostro fragmentado, el rostro extraño, la responsabilidad del cuidado y la responsabilidad con el necesitado. Estos instrumentos y secciones que posibilitaron el desarrollo de las actividades relacionadas con la comprensión e interpretación de imágenes, buscando así reforzar el autoconocimiento y el conocimiento del otro como seres independientes e inconclusos. El recurso central para la aplicación del primer instrumento tuvo que ver con la fotografía como recurso semiótico, con el fin de poder realizar el autoanálisis de la imagen (Fernández, Gutiérrez y Arias, 2019). Desde allí, fue viable el acercamiento al reconocimiento del yo como ser individual y único, descubriendo lo que dice el rostro, otorgando especial atención al significado que los estudiantes le concedieron a su rostro y al de los demás, (Solano, 2021). Los recursos centrales del segundo instrumento estaban direccionados al uso de revistas y periódicos, de donde debían extraer partes de rostros para construir uno fragmentado, aspecto que, en términos semióticos, resulta muy potente, porque fue una forma de acercarse a los significados que establecían frente a otros rostros, frente a aquellos que cargan cicatrices, que ocultan algo y que se salen de las formas regulares de los rostros de la cotidianidad, (Beuchot, Pereda y Mier, 2007; Zunzunegui, 2021). Con el tercer instrumento se retomó la fotografía; pero esta vez para establecer procesos comparativos de rostros que les fueran extraños con el fin de observar y reflexionar sobre las emociones que dichos rostros despiertan, (Scheler, 2000, Lévinas y Cohen, 2000; Aravena y Baeza, 2017). El cuarto instrumento se diseñó, con el fin de promover espacios de ayuda a otras personas, en los que el cuidado del otro fuera protagonista, (Romero y Pérez, 2012; Calderón, 2020). Finalmente, el último instrumento se pensó, a partir de la película *Yo antes de ti*, con el propósito de capturar momentos específicos para

reflexionar sobre las situaciones en las que es necesario ser conscientes de la responsabilidad inminente con el otro (Wester, 2008; Albaina, 2021).

Aunque la investigación se llevó a cabo con 10 estudiantes de grado 11°, que se sumaron a la propuesta, se muestra a continuación un caso por cada sección desarrollada, teniendo en cuenta que por cuestiones de extensión no es posible mostrar todos los datos de la investigación; sin embargo, hay que señalar que, en los apartados posteriores, se muestran las reflexiones generales que se derivan de todo el proceso.

En este momento del desarrollo metodológico, también es necesario señalar que este estudio puede presentar las siguientes limitaciones:

- Subjetividad en la interpretación de los signos.
- Dificultad para medir el impacto ético.
- Limitaciones culturales y lingüísticas.
- Falta de metodologías estandarizadas para comprender el asunto semiótico y su relación con la alteridad.

Instrumento 1. Fotografía personal



Fuente: estudiante grado 11° IE. María Reina.

Interpretación: me gusta como soy físicamente, soy una mujer blanca con cejas y ojos negros que resaltan mi belleza. Me gustan mis labios porque son gruesos y con un tono rosado que los hacen ver muy naturales y atractivos. Me gusta como soy, aunque no siempre me sentí así, ahora he recuperado más confianza, porque hago ejercicio y cuido mi cuerpo. Ahora siento que mi rostro refleja la tranquilidad interior que siento, tengo una mirada que me hace sentir honesta y que transmite nobleza. Me gusta luchar por mis sueños y esforzarme por las cosas que quiero. En esta foto, veo una persona que puede lograr muchas cosas y quiero aprender a amarme cada día más y a no juzgarme tan fuerte cuando algo no me sale como quiero, porque intento ser comprensiva con otras personas; pero no conmigo.

Instrumento 2. Rostro fragmentado



Fuente: estudiante grado 11° IE. María Reina

Interpretación: al hacer este ejercicio que puso la profesora, yo me di cuenta de que muchas veces no somos conscientes de las máscaras que las personas usan; pero también nosotros usamos máscaras, creo que todos usamos máscaras, porque necesitamos mostrar algo que no somos, o muchas veces porque no queremos que vean algo que tenemos que esconder. Para mí, este tipo de rostros fragmentados son muy difíciles de entender, pensar en qué emociones siente, se me hace imposible, porque no hay un orden que lo haga ver estético y a veces estamos siempre mirando esas cosas, como que lo que vemos se nos haga familiar; pero yo solo pienso en las máscaras, porque esos ojos grandes me llevan a creer que las personas quieren ver siempre la verdad en las personas, que sean sinceras, honestas; pero no siempre nos pasa, por lo mismo yo digo que todos usamos máscaras, yo no creo que sea con mala intención, sólo no es necesario que vean lo que escondemos y nos duele, tal vez sea eso lo que hay en los rostros fragmentados, dolor oculto; pero en el fondo no son personas tan malas.

Instrumento 3. El rostro extraño



Fuente: estudiante grado 11° IE. María Reina

Interpretación: la historia que se esconde detrás de esta fotografía es hermosa. Cuando la vi, sólo pensé en la posibilidad de tomarle una fotografía, y al solicitar el permiso de la mamá y contextualizar el propósito, ella no le vio ningún problema. Al principio, debo decir, que me acerqué porque me pareció muy bonita esa niña, era rubia, de ojos azules y tenía una particularidad en su manito izquierda, eso me llamó la atención. Cuando revisé la foto, pude ver un rostro alegre, de una niña que es feliz y una mirada llena de esperanza. Tengo que decir que no pude hacer la interpretación de esta imagen sin conmovirme, porque cuando tomé la foto, la mamá me contó algunas cosas de la vida de la niña, y luego pude descifrar el enigma de su encantadora mirada, a su corta su edad ha tenido luchas que yo no conozco, ella refleja el milagro de la vida y que siempre hay esperanza. Me hizo pensar que yo muchas veces me quejo por bobadas, ella es feliz porque creo que su rostro no puede engañar. Esta foto me enseña que uno no puede juzgar a las personas sin conocer su historia, todos tenemos situaciones que nos gustaría que las personas consideraran antes de tratarnos mal o hacernos sentir como ellos quieren que nos sintamos, todos tenemos luchas y todos merecemos ser tratados como personas con sentimientos.

Instrumento 4. La responsabilidad del cuidado



Fuente: estudiante grado 11° IE. María Reina

Interpretación: esta fotografía representa mucho para mí, porque nunca había caído en cuenta de que uno puede ayudar sin tener que ser una persona con mucho dinero. Yo fui a un lugar de ancianos y me di cuenta de todo lo que las personas necesitan, ellos no necesitan dinero, ellos necesitan cuidado, que les ayuden a tomar sus alimentos, que les cuenten historias, que les hagan compañía, nada de eso se consigue con plata. La señora de la imagen me conmovió, porque se sentía muy agradecida de que los estudiantes estuviéramos ahí. Dijo que era una labor muy bonita y que había que valorar a las personas y no cuando estén ancianas las lleven a lugares donde sus familias ya casi nunca las recuerdan. Esto me hizo pensar mucho porque uno cree que, porque está joven, tiene todas las fuerzas, no necesita de nadie y no debe cuidarse de nada; pero la juventud se va y la salud también se acaba y solo quedan los buenos recuerdos.

Instrumento 5. La responsabilidad con el necesitado



Fuente: estudiante grado 11° IE. María Reina.

Interpretación: esta fotografía es el reflejo de una muestra de responsabilidad con la mala situación de un estudiante del

colegio. Su familia no pasa por un buen momento, y los estudiantes pensamos que sería muy bueno poder tener un gesto de apoyo y consideración con él y su familia. Se programó una colecta de alimentos, a la que, sin pensarlo, gran parte de la comunidad educativa respondió de manera positiva y generosa. Existe el imaginario de que las personas tienen a ayudar más a alguien si tiene vínculos fuertes de amistad o familiares; pero la realidad fue que, se evidenció una actitud de reciprocidad con la mala situación de alguien que no necesitó ser el mejor amigo de los que nos vinculamos con la carencia del momento. Esto puede ser considerado desde el sentimiento de compasión ante la necesidad de un compañero, de ponerse en el lugar del otro, porque nadie está exento de pasar situaciones difíciles y uno esperaría que alguien considerara ayudarnos también. Esto permite entender que la ayuda no está diseñada para las personas cercanas, sino que debe ayudar a todos lo que más pueda en la medida en la que lo necesiten. Se puede decir que somos personas solidarias y nos fijamos en una característica particular para tener un gesto amable con alguien que realmente necesitaba ayuda.

RESULTADOS

Con base en cada uno de los instrumentos aplicados alrededor del trabajo desarrollado con 10 estudiantes de grado 11°, de una institución educativa colombiana, se puede decir que, la aplicación de la semiótica social al estudio de la alteridad, pone en evidencia resultados significativos al interior de esta pesquisa, puesto que los estudiantes, a lo largo del proceso, avanzaron en la comprensión de las implicaciones que representa hacer mención del otro como un sujeto plagado de historia, de cultura, de significados, de situaciones particulares de su existencia. Esto permite hacer consciente el asunto de la responsabilidad como uno de los valores más destacados en la pretensión de acercarse al otro. Este ejercicio teórico y metodológico llevado a cabo con los estudiantes, permitió analizar y comprender cómo los sujetos construyen las identidades culturales y sociales, pues, según los estudiantes, las prácticas que tienen en su cotidianidad están

fundadas en lo que aprenden y viven en sus hogares, siendo éste un escenario de incidencia significativa sea positiva o negativa, en las prácticas de relacionamiento que tienen los estudiantes.

En este sentido, es posible afirmar que la semiótica social aportó al fortalecimiento de la alteridad, en la medida en que, como sostiene Halliday (1978), no se puede dejar de lado la carga social, pues el lenguaje es el medio por el cual interactuamos. La existencia del lenguaje implica la existencia del hombre como sujeto social, y también de la alteridad. Para el autor, la capacidad de hablar y de escribir surge y tiene sentido solo porque hay otros organismos semejantes alrededor; además, dirá que es la lengua la que le ha permitido ser miembro de un grupo. En esta línea de reflexión, aceptamos que por el lenguaje nos pertenecemos y hacemos parte del otro. Podemos reconocer al otro en la medida en que sabemos los contextos de situación a los que nos enfrentamos cada día, cuando aprendemos a leer los rostros, sus huellas y sus gestos. Interactuar con el otro, siempre va a requerir ponerse los lentes adecuados, pues todo lo que nos rodea revela signos, sentidos y significados, que, de alguna manera, nos hacen sabernos parte de un grupo.

Cada uno de los instrumentos empleados, permitió resaltar la importancia del uso consciente e intencionado de los recursos semióticos para llegar al reconocimiento del otro, dado que, yo como sujeto, soy responsable del otro en cada encuentro. Es decir, los estudiantes han podido adentrarse en lo que es la alteridad, reconociendo, por ejemplo, que el autorretrato, permite una visión personal; pero es una visión expuesta a la lectura externa de quien me percibe como otro; que la individualidad no se logra sin otros, pues son los otros los que potencian el yo. Reconocieron, a partir del rostro fragmentado, que las huellas o la primera violencia de las que habla Lévinas (1997), no pueden pasar desapercibidas, porque las máscaras, según ellos, no siempre son negativas, sino que son una condición de posibilidad para ocultar un sinnúmero de situaciones complejas que se han heredado de las relaciones con los otros. De igual manera, los estudiantes reforzaron la idea del rostro como principio de identidad y como parte fundamental del cuerpo que desvela nuestro ser, siguiendo a Lévinas.

El tercer instrumento, sin duda, tuvo implicaciones mucho más potentes, porque antes del ejercicio, era muy común encontrar un solipsismo en los estudiantes, siempre pensando en sus necesidades, en sus defectos, en sus ideas, en sus pretensiones con el mundo, pero al salir a la realidad, al interactuar con las personas para fotografiarlas, se introdujeron en la comprensión de la responsabilidad del encuentro con el otro, donde experimentan por primera vez, que todas las personas viven situaciones particulares y que cada una debe ser tratada con dignidad. Este momento de la investigación, permitió observar el rostro del otro desde la vulnerabilidad, desde la compasión y desde la capacidad de ponerse en el lugar del otro, aspectos que, en su conjunto, sólo pueden ser leídos en clave de una relación ética con el otro.

Los instrumentos cuatro y cinco, permitieron reforzar la idea de la alteridad y de la responsabilidad como cuidado del otro y como solidaridad pues, si bien hay otras formas de representar esta actitud humana, lo que llamó la atención, fue precisamente, que los estudiantes se unieran con el fin de promover acciones al interior de la institución educativa, que permitieran atender una situación de particular atención. Al finalizar la jornada, ellos manifestaron lo bien que se sentía ayudar, ser compañía para alguien que se sintiera solo, ayudar a alguien que se sentía enfermo o que simplemente quería hablar, resaltando que el dinero no es una excusa para ser buena persona; sino que la actitud es la única que cuenta en los procesos de responsabilidad con el prójimo.

En últimas, trabajar la alteridad desde la semiótica social, posibilita desinstalar los discursos hegemónicos de la diferencia en términos de poder, obtención de la riqueza, asuntos que de alguna manera, inciden en la construcción de todos los estereotipos y prejuicios que nos hacemos de las personas desde la distancia, sin conocer su historia, sus huellas, lo que termina siendo irresponsable, porque se emiten juicios desde el desconocimiento de las máscaras que debe usar, tal vez, para no volver a salir lastimado. Esta apuesta teórica, aplicada con los estudiantes, refuerza modelos discursivos que promueven la

empatía y el entendimiento intercultural, pues se reconoce la diversidad en cada una de las prácticas socioculturales.

Con base en lo dicho hasta este punto, vale la pena señalar que, si bien, como se mostró en líneas anteriores, esta investigación presenta limitaciones debido a la fragilidad que posee la interpretación de los signos en relación con los contextos en los que se construyen, también hay que resaltar las posibilidades de nuevas líneas de reflexión, de investigación y de acción, en torno a los procesos de la semiótica y su relación con la ética de la alteridad, ventajas que se entienden en las siguientes propuestas:

- El papel de los signos en la construcción de la identidad.
- Comunicación intercultural y el respeto a la alteridad.
- Educación semiótica para promover una ética inclusiva.
- La semiótica y su impacto en el uso de redes sociales.

Además, vale la pena señalar, como antesala a las conclusiones de la investigación, que, si bien esta pesquisa no entrega aportes de orden cuantitativo, poder comprender el escenario de aula constituye un aporte valioso para las nuevas apuestas en el ámbito educativo, pues pensar los procesos pedagógicos al margen de las relaciones entre sujetos cuya esencia radica en la diferencia, impide promover nuevos escenarios de acción para la alteridad. Por esta razón, este trabajo pone de manifiesto que, de la mano de los hallazgos pueden destacarse de manera directa aportes valiosos que podrían ser pensados de manera rigurosa entre la institución educativa y el contexto social en el que ejerce su rol formativo, porque sería posible:

- Generar nuevos enfoques interdisciplinarios.
- Promover propuestas educativas para el respeto a la diversidad.
- Identificar rutas de acción para el análisis de discursos inclusivos.
- Contribuir a la teoría de la alteridad en contextos multiculturales.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir del trabajo con los estudiantes que se sumaron de manera voluntaria a este proyecto de investigación, a través de la intervención en el aula, se puede decir grosso modo que hubo un acercamiento importante al problema planteado inicialmente, pues en su mayoría, los estudiantes e mostraron participativos y comprometidos con el desarrollo de las actividades propuestas para la recolección de información; pero es claro que los asuntos atinentes a la complejidad de las prácticas sociales y los significados que se construyen alrededor de ellas, no se resuelven con una intervención de este tipo; sin embargo, se logró un acercamiento con el que fue posible hacer consciente las diversas problemáticas, con el fin de comprenderlas y emprender acciones al respecto. En este sentido, se puede llamar la atención sobre los siguientes aspectos:

- Se pudo identificar que, los recursos semióticos, en relación con la imagen, dotan de sentido asuntos como el reconocimiento de la alteridad, en la medida en que descubren la individualidad personal y la individualidad marcada en la otredad de quien está al frente.
- Se pudo determinar que, la relación entre semiótica y alteridad fomenta la empatía, porque se genera una capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprender sus experiencias y perspectivas, permitiendo construir relaciones respetuosas y solidarias que empezaron a cobrar vida en las dinámicas del aula de clase.
- Se puede resaltar una sensibilización hacia la diversidad, porque pudieron reconocer y valorar que las personas son esencialmente diferentes en sus creencias, en sus historias de vida, en sus relatos de la existencia y que dichas diferencias se palabrean, a partir de la multiplicidad de signos y símbolos con los cuales se sienten representados.
- Los estudiantes han reconocido su responsabilidad hacia el otro en todos los espacios de su vida, y han visualizado su compromiso con sus pares dentro de la institución. Han interiorizado que la ética no se limita a ciertos

comportamientos o momentos específicos, sino que se refiere a ser seres éticos en la medida en que son responsables del otro y de la experiencia que tengan en cada encuentro con él.

- Se pudo establecer que la imagen del rostro presentado de diferentes maneras (fotografía 2) aporta al comportamiento ético de los estudiantes, en la medida en que comprenden la individualidad del otro, su vulnerabilidad que se desvela por medio de su rostro y la responsabilidad que tienen frente a él.
- Se pudo evidenciar que, aunque las dinámicas del aula empezaron a cambiar, hubo un grupo minoritario de estudiantes que se resiste al cambio, argumentando que es muy difícil confiar en las personas, considerando que su mirada nos les trasmite sinceridad. Un asunto semiótico que incide de manera negativa en la posibilidad de interacción social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaina, I. M. (2021). Cine, ética y alteridad. Metáforas del encuentro con el otro. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (30), 177-190.
- Aravena, A., & Baeza, M. A. (2017). Imaginarios sociales y construcción intersubjetiva de alteridad. La prensa escrita y la cuestión mapuche en Chile. *Cultura y representaciones sociales*, 12(23), 7-29.
- Beuchot, M., Pereda, C., & Mier, R. (2007). *Semántica de las imágenes: figuración, fantasía e iconicidad*. Siglo XXI.
- De la Herrán G. (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis: desconstrucción e implicaciones conceptuales* (Vol. 3). Anthropos Editorial.
- Fernández Villa, M. F., Gutiérrez Ospina, A. T., & Arias Cortés, D. (2019). Aprendizaje de dos conceptos semióticos para el análisis cinematográfico. *Sophia*, 15(1), 109-118.

- Fontanille, J. (2017). Semiótica y ciencias humanas: encuentros interdisciplinarios alrededor de las pasiones. *Entornos*, 30(1), 55-65.
- Fraser, N. (1995). ¿Reconocimiento o redistribución? Una lectura crítica de Justice and the Politics of Difference, de Iris Young. *Revista de filosofía política*, 3(2), 166-180.
- Fraser, N. (2007). Identidad, exclusión y crítica: una respuesta a cuatro críticos. *Revista Europea de Teoría Política*, 6 (3), 305-338.
- Guerrero, O. F. (2015). Lévinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, (39), 423-443.
- Halliday, M. (2004). *Introducción a la gramática funcional*. AKAL.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*.
- Halliday, M. A. K. (2010). *Señalar la elección: sentido y búsqueda de equivalentes en un texto traducido* (Vol.11, pp. 13-24). Londres y Nueva York: Bloomsbury.
- Honneth, A., & Markle, G. (2004). From struggles for recognition to a plural concept of justice: An interview with Axel Honneth. *Acta Sociologica*, 383-391. <http://www.jstor.org/stable/4195052>
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150.
- INFOBAE. (2022). *Dos de cada 10 niños colombianos estaría sufriendo de bullying*. Recuperado de: <https://www.info-bae.com/america/colombia/2022/05/03/dos-de-cad>
- Iturregui-Motiloa, V. (2021). De Narciso a Orfeo. Alteridad narrativa y espectral en Twin Peaks. The return de David Lynch. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (30), 323-338.
- Karam, T. (2005). *Introducción a la semiótica*. Barcelona: Portal de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Lectura de imágenes: La gramática del diseño visual*. Routledge.

- Lévinas, E. (1991). Ética e infinito. Editor Jesús María Ayuso Díez, *Volumen 41 de La Balsa de la Medusa: libros de Filosofía*.
- Lévinas, E. (2003). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (1999). Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad. In *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*, (pp. 315-p).
- Lévinas, E., & Cohen, E. (2000). *La huella del otro*.
- Lévinas, E. (2005). *Humanismo de otro hombre*. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera. *A parte Rei*, 43, 1-21.
- Lotman, I. M., & Kiseliova, L. N. (2000). *La semiósfera: Semiótica de las artes y de la cultura. III* (Vol. 3). Universitat de València.
- Manghi Haquin, D., Lagos Araya, P., & Pizarro Barrios, D. (2016). Oportunidades de producción semiótica en el aula: Mirada sociocultural y multimodal. *Literatura y lingüística*, (34), 197-220.
- Mangieri, R. (2000). *Las fronteras del texto: miradas semióticas y objetos significantes*. EDITUM.
- Márquez, Â. C. S., Herrera, A. P., & Serrat, H. (2018). El rostro en la imagen, la imagen sin rostro: pobreza y vulnerabilidad en fotografías periodísticas sobre el programa Bolsa-Familia. *Eikon*, (3).
- Navarro, O. (2008). El «rostro» del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 13.
- Pérez, R. M. (2018). La publicidad como construcción semiótica. *Ciencia y sociedad*.
- Pierce, Ch. S. (1839-1914). *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 83-100.
- Peirce, Ch. S. (1974). La ciencia de la semiótica.
- Roca, B. C. (2020). Resiliencia y alteridad para una educación patrimonial inclusiva. Proyecto de “emocionario” en educación infantil mediante la comprensión del

- arte. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 2, 104-114.
- Sánchez, E. R., & Morales, C. P. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón: revista de pedagogía*, 64(4), 99-110.
- Saussure, F., Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., Alonso, A., & Sechehaye, A. (1987). *Curso de lingüística general*.
- Scheler, M. (1957). *Esencia y formas de la simpatía*. Losada.
- Silva-Carreño, W. H., Zamora-Jiménez, C. H., & Guerrero-Aponte, M. A. (2023). Elementos de la obra de Byun-Chul Han para la formación ética frente a la sociedad del rendimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 183-205.
- Solano, C. F. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 562-577.
- Wester, J. H. (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. *Utopía y praxis latinoamericana*, 13(42), 55-69.
- Yonfá, E. T. C., & Contreras, L. R. M. (2016). El lenguaje de la inclusión: un aprendizaje de doble vía en el ámbito universitario. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (20), 287-312.
- Zunzunegui, S., & Miguel, A. (2021). El otro, el mismo. Figuras y discursos de la alteridad. *Signa*, 30, 165-167.

LA BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD EN LAS VIDAS ALQUÍMICAS DE EMILIO QUIJANO

Paul Adrián Torres Terrazas
p252729@uach.mx

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las vidas alquímicas de Emilio Quijano es una novela que ofrece al lector, en su exploración de la figura del padre ausente, una mirada particularmente interesante a las complejidades que rodean este fenómeno en la sociedad mexicana. A través de una trama fuera de lo convencional, en donde la causa de la ausencia del padre es el padecimiento de un trastorno psicológico: la condición médica de la esquizofrenia (Ramírez y Meléndez, 2022, p. 15). La novela logra destacar por su singular enfoque en el desdoblamiento de identidades, añadiendo un matiz distintivo al tratamiento literario de esta temática recurrente. En este mismo sentido, la novela se posiciona como un testimonio literario que va más allá de las convenciones para ofrecer una perspectiva única sobre cómo las dinámicas familiares se ven afectadas por la ausencia paterna, a causa de una condición psicológica escasamente conocida, no atendida y más allá del control de quien lo padece.

La figura del padre ausente es un tema recurrente en la literatura mexicana porque es reflejo de la estructura patriarcal que predomina en la sociedad. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señaló que, según los resultados del censo realizado durante el 2020, aproximadamente en el 33% de los hogares, las mujeres son reconocidas como proveedoras del hogar (INEGI, 2020, p. 78). En estas situaciones, el padre está ausente físicamente y la mujer carece de cónyuge. El dato estadístico es solamente un bosquejo de lo que realmente pasa en nuestro país porque, incluso aunque el padre pueda estar físicamente presente en el hogar, en el aspecto emocional puede ser una figura ausente.

Históricamente se puede reconocer este fenómeno social caracterizado por el abandono paterno hacia los hijos, el cual contrasta con el abandono materno, mismo que sucede en menor frecuencia, por lo tanto, es más común en la sociedad mexicana el abandono del padre hacia los hijos (INEGI, 2020 p. 84). “De acuerdo con las estadísticas, 3 de cada 10 mujeres que dirigen un hogar familiar son viudas, y una proporción similar están separadas o divorciadas, y sólo en 28.7% la jefa se encuentra unida (casada o en unión libre)” (Maldonado, 2021, p. 28). Inclusive, cuando el núcleo familiar es desintegrado, por lo general, los hijos pasan al cuidado de algún familiar materno.

Las vidas alquímicas de Emilio Quijano es una novela que también explora el tema del padre ausente que abandona a su familia y la subsecuente búsqueda del hijo para encontrar a su padre. Similar al argumento de la novela *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo. Aunque superficialmente la historia pueda asociarse con un tópico común, su narrativa se desarrolla de una manera original e innovadora porque involucra los efectos psicológicos de una condición médica y el surgimiento de identidades múltiples, lo cual revitaliza el tema literario.

La obra establece un intrincado diálogo con las tradiciones literarias previas que han explorado la figura del padre ausente en el contexto mexicano (Valencia, 2018, p. 388). Aunque se inscribe en esta temática tan arraigada a nuestra cultura, *Las vidas alquímicas de Emilio Quijano* es una obra con una historia impredecible que busca subvertir las expectativas, proponiendo un enfoque nuevo y provocador que desafía las nociones pre-existentes. Así, la novela no sólo contribuye a la riqueza del corpus literario que aborda esta temática, sino que también ofrece una voz distintiva y relevante en el panorama contemporáneo.

INTRODUCCIÓN

La novela inicia con una investigación periodística, lo cual se traduce en una búsqueda de respuestas, en donde el motivo que impulsa las acciones de los personajes es la indagación del paradero del padre de Abel Quijano y el esfuerzo por lograr una

mayor comprensión de la condición médica de la esquecitis mediante artículos de divulgación académica y entrevistas. El tono periodístico de la narración, utilizado con habilidad por los autores de la obra, no solo agrega capas de complejidad a la trama, sino que también suscita una sensación de verosimilitud y una participación activa por parte del lector. La búsqueda mantiene la atención del lector, mientras simultáneamente posibilita un espacio para la especulación.

El enfoque periodístico inicial y las entrevistas establecen las bases de la narrativa, a su vez que configuran una experiencia literaria ágil y convincente. La búsqueda de la verdad que emprende el hijo que quiere volver a reunirse con su padre, se convierte así en un viaje compartido, generando un vínculo emocional que trasciende las páginas del libro.

En la novela, el personaje de Emilio Quijano padece esquecitis, una condición médica que afecta y altera la memoria a largo plazo, lo cual ocasiona el surgimiento alternado e impredecible de múltiples identidades que coexisten en la mente de quien lo padece. “La persona no simplemente deja de recordar quién era; con la esquecitis, el paciente adopta como propias vidas que nunca le pertenecieron” (Ramírez y Meléndez, 2022, p. 14). Estas identidades pueden representar diferentes perspectivas: experiencias, aspiraciones y formas de interactuar con el mundo. En el contexto de la novela, las diversas identidades pueden surgir como respuestas a diferentes entornos sociales y experiencias de vida. Es decir, cada identidad puede tener su propio lenguaje, pensamientos autónomos, profesión y manera de interactuar con los demás. Asimismo, la esquecitis funciona como una alegoría que permite a los autores explorar el tema de la identidad en su relación con la memoria y la alteridad.

La esquecitis es una condición médica ficcional, desarrollada y explicada por los autores en función de la novela. Aunque la obra no alude al desarrollo de un trastorno psicológico real, la literatura es un espacio propicio para la exploración de la condición humana a través de la representación de enfermedades mentales que funcionan como elementos clave en la construcción narrativa (Carrillo, 2018). Es decir, la descripción de padecimientos psicológicos en la literatura contribuye a una

comprensión más profunda y subjetiva de la realidad, complementando las percepciones convencionales y fomentando un diálogo más reflexivo sobre la complejidad de la mente y la diversidad de las experiencias individuales, inclusive antes de que la medicina desarrolle propiamente los conceptos clínicos (Carrillo, 2018). A través de la condición médica de la esquizofrenia, los autores examinan y analizan la complejidad inherente a la identidad humana. “Este binarismo entre ego y alter impide ver que el ser es resultado de una compleja interacción entre ambos. No se puede ser sin el otro” (Alejos, 2006, p. 48). En otras palabras, la identidad es un proceso constante en donde sucede un intercambio entre elementos internos y externos que definen continuamente al individuo.

El concepto de identidad en la obra de Mijaíl Bajtín propone que el Yo entra en diálogo con la otredad. “Solo al revelarme ante el otro, por medio del otro y con la ayuda del otro, tomo conciencia de mí mismo, me convierto en mí mismo” (Bajtín, 2015, p.140). Asimismo, la idea de alteridad en la teoría de Mijaíl Bajtín destaca la construcción de la identidad en relación con los demás. En la novela, el trastorno de identidad disociativo que padece Emilio Quijano provoca que cada identidad pueda surgir en respuesta a relaciones y experiencias que vive el personaje, situación que acorde con la teoría de Mijaíl Bajtín refleja la influencia de factores externos en la formación de la identidad.

En la obra, a causa de su padecimiento médico, Emilio Quijano resulta tan distante para nosotros los lectores como lo es de distante para su núcleo familiar. El concepto de identidad puede ser “entendida esta como un fenómeno social, resultado del complejo de relaciones del yo... consigo mismo y con el otro” (Alejos, 2006, p. 56). La novela nos hace sentir que conocemos a Emilio Quijano y al mismo tiempo que su identidad nos evade, inaprensible hasta para su propio hijo, porque no existen canales directos de comunicación que les permitan comprenderse mutuamente.

Para entender con mayor profundidad el concepto de identidad en su teoría, debemos comprender que toda la obra de Mijaíl Bajtín se enfoca en torno al dialogismo. Emilio Quijano es

un personaje complejo que necesita de la alteridad para configurar aspectos de su propia identidad. “Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación con la otra conciencia.” (Bajtín, 2015, p. 140). El estudio del dialogismo bajtiniano se refiere a la idea de que la identidad y el sentido del yo se forman y evolucionan a través de la interacción constante con los demás y con el entorno cultural. Su teoría sugiere una disposición continua a interactuar y dialogar con personas y contextos exteriores. Mijaíl Bajtín sostiene que la conciencia y la identidad no son fijas, sino que se construyen en relación con los demás y se ven influenciadas por las múltiples voces y perspectivas presentes en el discurso social.

El personaje de Emilio Quijano, afectado por esta condición, no únicamente va más allá de las nociones convencionales de normalidad, sino que también abre un espacio para una exploración profunda y matizada de la diversidad y la singularidad de la mente humana. Al describir los efectos de la condición psicológica de la esquizofrenia, la novela se convierte en un medio para subvertir las expectativas preconcebidas sobre la mente y la identidad, demostrando la riqueza y la complejidad propias de la subjetividad. Es decir, la esquizofrenia, al representar identidades fragmentadas y subjetivas, proporciona un escenario literario más intrigante. Los autores profundizan la percepción del lector, mediante narrativas que desdibujan las fronteras entre lo real y lo imaginario, cuestionando la naturaleza misma de la realidad representada en la ficción. Asimismo, la novela es un vaivén entre los límites de lo posible y lo imposible, un magistral punto de equilibrio en donde se reúnen elementos reales y ficcionales.

CONCEPTOS DE IDENTIDAD Y ALTERIDAD EN LA TEORÍA DE MIJAÍL BAJTÍN

El pensamiento del filósofo ruso Mijaíl Bajtín va en contra de la idea de que el individuo está emancipado de su contexto. Al contrario, su teoría reconoce la función activa del contexto y confiere igualdad de importancia a la alteridad, comprendiendo la alteridad como una otredad autónoma e independiente del

yo (Hernández, 2011, p. 29). Mijaíl Bajtín comprende que el sujeto es un ser social y la palabra no es ajena a la conciencia humana, sino que la palabra es portadora de aspectos psíquicos del individuo, mismo que se encuentra inmerso en un mundo polifónico.

Esta constante interacción con la alteridad a través las demás personas que forman parte de nuestro contexto social nos obliga a forjar nuestro propio yo (Bajtín, 2015, p. 140). La interacción con la alteridad configura la manera en la que el sujeto percibe no únicamente la realidad que lo rodea, sino también se entiende a sí mismo inscrito en su relación con los demás.

La teoría de Mijaíl Bajtín afirma que necesitamos de la convivencia y del intercambio de ideas que surge de la interacción con los demás para constituir o renovar nuestra identidad, de forma que existe una apertura hacia el exterior, la cual posibilita la constante transformación de nuestra conciencia sobre nosotros mismos.

El concepto de la identidad, para Mijaíl Bajtín está íntimamente relacionado con la alteridad. Esto se debe a que el ser humano es social y tampoco puede por sí mismo ser autodefinido en su totalidad. “La identidad es un campo de lucha, una agonística en la que se disputan los valores del yo frente a sí mismo y frente al otro” (Alejos, 2006, p. 56). Según la teoría de Mijaíl Bajtín, la identidad no consiste únicamente en la diferencia entre el yo y el otro, sino en el intercambio mutuo que sucede entre ambos.

La condición médica de la esquizofrenia se presenta como un trastorno psicológico que implica obstáculos y desafíos para el personaje de Emilio Quijano, pero también se convierte en una herramienta literaria que posibilita una exploración más profunda de la complejidad de la mente humana. La novela no solamente describe la búsqueda del padre ausente por parte del hijo, sino que también es un retrato de cómo los familiares más cercanos, en ocasiones, pueden sufrir a causa del padecimiento psicológico de un ser querido.

La esquizofrenia se presenta no únicamente como una patología, sino como un aspecto integral de la identidad y la vida de Emilio Quijano (Ramírez y Meléndez, 2022). El personaje

afectado por esta condición médica vive dificultades propias y únicas, desafiando así la simplificación de las experiencias mentales a categorías clínicas impersonales y condiciones estigmatizadas. La exploración de la esquizofrenia en la novela también invita a una reflexión sobre las nociones establecidas de normalidad. Expresado en otras palabras, los autores de la obra cuestionan críticamente los estándares convencionales, contrariando la idea de que existe una única forma normal de ser y de experimentar la realidad.

En la novela, Abel Quijano busca a su padre a pesar de las dificultades; su esfuerzo por volver a reunirse retrata cómo la empatía y la paciencia de los familiares de una persona con un padecimiento psicológico se ven puestas a prueba, así como también estas relaciones intrafamiliares pueden transformarse y fortalecerse a medida que enfrentan conjuntamente la adversidad de la esquizofrenia. Describir la determinación de Abel Quijano en su búsqueda, proporciona a los lectores una oportunidad para reflexionar sobre la manera en que la comprensión y el apoyo de los seres queridos puede contribuir a enfrentar las adversidades de los padecimientos psicológicos.

La esquizofrenia, más allá de su naturaleza ficcional, también puede ser interpretada como un recurso literario para promover conversaciones más amplias y reflexivas en torno a la salud mental, fomentando una mayor comprensión y empatía en la sociedad. Al presentar a un personaje complejo y multidimensional, afectado por una condición médica que le ocasiona trastornos psicológicos, con efectos que afectan su vida y repercuten en su ámbito familiar, Ignacio Ramírez Rico y Alejandro Meléndez Soto contribuyen a la desestigmatización de las enfermedades mentales, los prejuicios y las percepciones discriminatorias que a menudo se asocian con los padecimientos y trastornos psicológicos, promoviendo una percepción más comprensiva de aquellos quienes enfrentan estos padecimientos en la realidad, generando así una conexión emocional que puede llevar a un cambio de actitud y fomentar un ambiente de mayor aceptación.

Mijaíl Bajtín afirma que la identidad y la conciencia del yo no están definidas por completo, no son estáticas, ni tampoco

cerradas al cambio. Al contrario, están sujetas a transformaciones continuas a medida que el individuo se involucra en nuevas interacciones y diálogos. Esta perspectiva dialogista sugiere que la comprensión de uno mismo se moldea y se redefine constantemente a través de la participación activa en la red de relaciones sociales y culturales.

Las vidas alquímicas de Emilio Quijano es una novela con profundo significado y múltiples capas de interpretación. La última página contiene una conclusión inesperada que cambia toda nuestra perspectiva y nos permite brindarle a la obra una nueva interpretación desde el principio. Inclusive, podríamos afirmar que se trata de una novela con una estructura cíclica, en donde su final nos remite de regreso a su inicio. Asimismo, el formato breve del libro contribuye a reforzar su estructura.

Cuando llegamos al final de la novela, comprendemos que es una historia en donde convergen dos búsquedas que suceden de manera simultánea: por un lado, Abel Quijano busca a su padre. Esta búsqueda sucede en el plano físico de la realidad y corresponde a nuestra primera lectura del libro; pero simultáneamente, de manera insospechada, también sucede otra búsqueda en el plano psicológico: Emilio Quijano se asume a sí mismo en la identidad de su hijo a causa de la condición médica de la esquizofrenia, en consecuencia, sin saber que es él mismo, busca su propia identidad en la figura de su padre.

El lector de la obra no reconoce este hecho sino hasta la última página y es en ese momento cúspide cuando las búsquedas simultáneas convergen y la novela nos ofrece toda una nueva interpretación. Precisamente, en este plano psicológico, es donde Emilio Quijano indaga capas de hechos para reconstruir su pasado, buscando así su propia identidad, su identidad original y más auténtica, antes de que las consecuencias de la condición médica de la esquizofrenia lo transformen y lo transmuten en múltiples identidades.

Desde la teoría de Mijaíl Bajtín, los individuos nos encontramos siempre abiertos y susceptibles a la influencia de los otros. El encuentro del protagonista con su hijo y su reconocimiento nos permite inferir que la mente de Emilio Quijano es el espacio psíquico donde convergen las diferentes identidades, pero

también es un espacio en donde se alberga y se manifiesta todo el inconsciente del personaje.

Al final de la novela, el protagonista se reinterpreta a sí mismo, su identidad y su existencia, a partir del dialogismo con Abel Quijano, porque deriva en el reconocimiento de la identidad de su hijo y en consecuencia de su propia identidad. Debido a la permanente apertura de un individuo hacia la influencia de los demás y su continuo diálogo con el exterior, la posibilidad de cambio en su conciencia y su autorreconocimiento también son constantes.

El continuo diálogo con el exterior implica un intercambio constante de significados, valores y experiencias con el entorno circundante. Mijaíl Bajtín argumenta que este diálogo constante no solo enriquece la comprensión del mundo, sino que también afecta la autopercepción y la conciencia del individuo.

El encuentro, al final de la novela, nos plantea que la búsqueda de identidad del protagonista sucede por medio de su interacción con los demás. En términos de Mijaíl Bajtín, el protagonista necesita de la alteridad para definir su propia identidad y configurarse a sí mismo. Sólo de esta forma, en el dialogismo de su encuentro, Emilio Quijano logra reconocer y recuperar su identidad original.

La novela es susceptible a una profunda interpretación filosófica, porque Emilio Quijano emprende una búsqueda ontológica de su propio ser, pero desde la identidad de su hijo; y parece que busca a su padre, cuando en realidad a quién busca es a él mismo (Ramírez y Meléndez, 2022, p. 106). En la teoría de Mijaíl Bajtín, el dialogismo no únicamente se enfoca en estudiar el ámbito social y el contexto del sujeto, sino que también es una corriente de pensamiento que tiene una extensión de estudio ontológico. La novela plantea preguntas fundamentales sobre lo que significa la identidad. Emilio Quijano busca respuestas sobre su propia identidad y en su propósito también anhela comprender y confrontar la condición de la *esquecitis*.

CONCLUSIÓN

La aplicación de la teoría de Mijaíl Bajtín en la literatura puede proporcionar un marco conceptual para interpretar la novela y el padecimiento psicológico de la esquizofrenia a partir de los conceptos de identidad y alteridad. Las narrativas que aluden a trastornos o padecimientos psicológicos, en ocasiones presentan la exploración de múltiples dimensiones de la identidad, realidades alternativas, versiones distintas de los personajes o significados que desafían las percepciones tradicionales de la realidad y la normalidad.

Emilio Quijano adopta vidas ajenas y se enfrenta a identidades múltiples o cambiantes. Estas identidades iterativas pueden actuar de manera diferente, cada una acorde a sus propios pensamientos e intereses y, en consecuencia, conducir a destinos muy distintos. “El paciente, de alguna manera, no sólo adopta una identidad distinta, sino que lo hace una vez que logra procesar toda una serie de conocimientos propios de la vida que «toma prestada»” (Ramírez y Meléndez, 2022, p. 14). La existencia personal, contemplada a través del enfoque de la psicología, produce capas de identidad y subvierte la noción de una realidad objetiva y única. Este razonamiento cuestiona la idea filosófica sobre la naturaleza de una identidad lineal y plantea preguntas sobre cómo las elecciones y circunstancias pueden conducir a consecuencias y realidades completamente distintas.

En la novela, la esquizofrenia también puede ser interpretada como un recurso literario que permite a los autores analizar la complejidad inherente a la identidad, más allá de únicamente representar una condición médica ficcional. Los eventos fundamentales en la vida de Emilio Quijano se desarrollan de manera diferente, dependiendo de la identidad que asuma el control. El conflicto entre las múltiples versiones de sí mismo, en diferentes momentos de su vida y contextos sociales, ocasiona el desencadenamiento de realidades alternativas. Este enfoque en la novela subraya la naturaleza cambiante y relativa de la identidad, desvinculándola de una forma única y constante.

La condición médica de la esquecitis, interpretada como recurso literario, representa un símbolo alegórico sobre la multiplicidad de identidades que una persona puede asumir dependiendo de su interacción con la alteridad (Bajtín, 2015). Las diferentes representaciones de las identidades que surgen en el plano psicológico influyen sobre la realidad y el entorno físico, efectos que desmantelan la idea de una verdad única y plantean preguntas sobre la naturaleza subjetiva de la percepción. En la novela, el padecimiento psicológico de la esquecitis desafía las percepciones tradicionales, al sugerir que la realidad no es fija, objetiva y estable, sino que puede variar dependiendo de la perspectiva.

En síntesis, la construcción de la identidad en su relación con la alteridad es un tema medular en la novela de *Las vidas alquímicas de Emilio Quijano*, Ignacio Ramírez Rico y Alejandro Meléndez Soto recurren a la condición médica ficcional de la esquecitis para explorar de manera compleja y profunda el tema de la identidad, mediante la alusión a realidades alternativas en el plano psicológico y múltiples versiones del personaje de Emilio Quijano que van más allá de las convenciones narrativas tradicionales, estableciendo un espacio literario donde las certezas son reemplazadas por la ambigüedad y la multiplicidad de voces.

La teoría de Mijaíl Bajtín nos puede proporcionar algunas claves interpretativas para comprender la novela y reflexionar sobre las diversas percepciones de la realidad que se plantean en la novela, lo cual nos ayuda a comprender la naturaleza de la identidad en su relación con la alteridad, a su vez que también nos brinda herramientas teóricas para cuestionar los conceptos convencionales sobre la identidad lineal y ampliar las percepciones estáticas del reconocimiento propio.

La pérdida de la memoria de Emilio Quijano ocasiona que se creen recuerdos falsos resultado del padecimiento psicológico de la esquecitis, los cuales influyen en la percepción de sí mismo, en la interacción con su entorno y en las relaciones interpersonales con los demás personajes de la obra. La capacidad de las distintas identidades de Emilio Quijano para tener experiencias independientes, recuerdos ajenos pero asumidos

como propios y conexiones emocionales significativas, difumina las líneas entre la identidad original y las identidades secundarias derivadas de su condición médica.

La aplicación de la teoría de Mijaíl Bajtín en la literatura puede proporcionar un marco conceptual para comprender la manera en que las múltiples identidades son retratadas en la novela, pero es importante tener en cuenta que estas aplicaciones son analogías que corresponden principalmente al ámbito de la literatura, por lo tanto, el diagnóstico y el tratamiento de los trastornos de identidad que se plantean en la novela son temas complejos que involucran consideraciones médicas y psicológicas específicas de profesionales de la salud. La teoría de Mijaíl Bajtín desarrolla conceptos de identidad y alteridad que contribuyen a la elaboración de un marco conceptual pertinente para el análisis literario, pero es fundamental destacar que existen diferentes lecturas e interpretaciones de la novela además de las que se proponen en la presente investigación.

REFERENCIAS

- Alejos, José. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, vol. 27, núm. 1. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). pp. 45-61.
- Carrillo Hernández, Juan Pablo. (2018). Literatura antes del diagnóstico: una singular lista de síndromes que tomaron su nombre de personajes ficticios. Fecha de publicación, 22 de enero de 2018. *Revista digital Pijamasurf*.
https://pijamasurf.com/2018/01/12_trastornos_mentales_inspirados_en_personajes_literarios/
- Maldonado Mancha, Araceli; Garza Arredondo, Martha Genoveva; Popócatl Flores, María Reyna; González de la Rosa, Genovevo y Hernández Sánchez, Daniel (2021). Causas y efectos de la desintegración familiar. Análisis de valores, principios, costumbres y educación formal. *Revista Realidades*. México. pp. 23-42.
- Mijaíl M, Bajtín. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Editorial Godot. Edición del 2015. Ciudad Autónoma de

- Buenos Aires, Argentina. Traducción de Tatiana Bubnova.
- Hernández, Silvestre Manuel. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec, núm. 21, julio-diciembre del 2011*, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. pp. 11-32.
- Ramírez Rico, Ignacio y Meléndez Soto, Alejandro. (2022). *Las vidas alquímicas de Emilio Quijano*. Primera edición 2022. Programa Editorial de Chihuahua (PECH), Chihuahua, México.
- Valencia, Norman. (2018). Retóricas del poder y nombres del padre en la literatura latinoamericana: paternalismo, política y forma literaria en Graciliano Ramos, Juan Rulfo, João Guimarães Rosa y José Lezama Lima. *Revista Hispanic Review, Volumen 86, Número 3*. pp. 386-389.
- Ramírez, Santiago. (1977). *El mexicano, psicología de sus motivaciones*. Vol. 1. Prólogo de Cueli, José. Editorial Grijalbo, México.
- INEGI. (2020). *Hogares. Vivimos en hogares diferentes*. Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía. México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf

ALTERIDAD Y PROBLEMÁTICAS DEL USO DE VOCABLOS OBSO- LETOS Y PEYORATIVOS ASOCIADOS A LA EDUCACIÓN INCLU- SIVA EN MÉXICO

Alejandro Jesús Robles Ramírez
aroblesj93@gmail.com

PREÁMBULO

Primero me gustaría expresar, las sensaciones que me vinieron al momento de leer la convocatoria para la serie de *Diálogos*, la cual hizo que entrara en un estado de incomodidad, en vista de que, es de las primeras ocasiones en que escribo dando un eje diferente de escritura al que usualmente se enajena —y también a la manera que usualmente más utilizo— en la academia, lo que me hace refrendar la idea de la necesidad de que siempre haya cambios. Ahora bien, viendo que la convocatoria trataba de las aproximaciones a la *alteridad*, me obligó a repensar y reaccionar a querer participar en ésta, con lo que me da el preámbulo para el material que a continuación se escribe.

LA NOCIÓN DE ALTERIDAD Y EL OTRO. SUS INFLUENCIAS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA

La noción de alteridad la podemos entender como una metacategoría (categorías de categorías), que es inter, trans y multidisciplinar para la concepción de la realidad del ser humano (González, 2009), que permite comprender la proyección hacia una dimensión más amplia de la propia existencia. En este sentido es que la alteridad remite a que el sujeto está en un centro. Esta visión genera una problemática, ya que forjamos una identidad que nos ubica en el mundo y otorga un propósito que guía nuestras interacciones. Por ello, todo lo que está fuera de esa *supremacía* de formas de ver, entender y concebir la realidad es errónea¹⁷.

¹⁷ En este punto se debe destacar que aquí podemos agregar la visión del hombre supremo como eje central del todo, además de la cultura colonial heredada de parte del europeo y por ende, la visión de alteridad de éste, que evita que veamos la riqueza del otro que no se arrima a las cuestiones

el otro (el extranjero, el loco, el marginal, el homosexual, la mujer, etc.) es aquel que se distingue del [SIC] límite del mundo y lo cuestiona. Aparece de manera fortuita en el horizonte de comprensión que nos sostiene y conmueve el sistema que sustenta este horizonte. El otro se revela entonces como fuente de amenaza, pues remite a lo desconocido y peligroso. *Lo es* en la medida en que pone en duda todos los sentidos de verdad (la verdad del centro). Entonces debe ser elidido, subsumido, anulado. se le dotan de atributos ajenos a sí, desde el mundo y la ubicación del centro que busca emparejarlo con su unidad de sentido. Desde ahí, el otro es un bárbaro, un salvaje, un inválido cultural [...] ese yo único parido por las culturas dominantes y las civilizaciones hegemónicas (Ruiz, 2009, p. 99).

De la mano, el ejercicio del poder o aquel está *en el centro (de este)* conlleva la prerrogativa de clasificar y subsumir a los individuos, siempre que éstos satisfagan los requisitos mínimos para ser considerados parte del grupo dominante. Con ello, las únicas respuestas son eliminar, asimilar al otro (Torres y Silva, 2023) y/o subyugar. Esto remonta en situaciones similares a los campos educativos conforme al otro, aquel —que como se ha dicho— no cumple con los preceptos del modelo hegemónico, es visto como un error o peligro. En este sentido es necesario trazar una línea evolutiva en el país conforme a lo que ha sido la atención a la educación especial e inclusiva —la educación históricamente de los otros—, aquí podemos conocer cuatro divisiones (aunque a mi ver solamente son tres): la exclusión,

socioculturales tanto físicas, simbólicas y estructurantes del europeo o *del mejor modelo —me aberra el solo escribir esto— o ejemplo de ser humano*, implantado de esta supremacía eurocentrista y colonizadora (Damiani y Bolívar, 2007).

Complementando Beuchot y Martínez (2024) dialogan sobre la descolonización, pero más allá del discurso de emancipación del otro, en concordancia de eliminar todo vestigio de la cultura heredada. Así, la descolonización filosófica —la hermenéutica Analógica— no consiste en negar las tradiciones intelectuales occidentales (europeas y estadounidenses), sino en utilizarlas como punto de partida para desarrollar un pensamiento original y auténtico promovido de una síntesis de ambos pensamientos. De esta manera, podemos construir una filosofía que refleje nuestra propia realidad y nuestras propias preguntas “Estamos en la frontera filosófica, entre la hegemonía y la periferia; pero no se trata de deplorar eternamente esa situación, sino de colocarnos en la línea fronteriza entre ambas, para beneficiarnos de una y de otra. Y quizás atrevemos a brincar la línea” (p. 61)

segregación, integración e inclusión educativas, como su puede ver en la Figura 1.

Figura 1. Línea evolutiva de la atención a la diversidad



Fuente: elaboración propia.

Para entender más esto, se debe resaltar la idea que he abordado en trabajos anteriores, sobre los modelos médico-pedagógico¹⁸ y psicopedagógico (Arredondo-Gómez *et al.*, 2023; Robles, 2021; Robles *et al.*, 2021), en el que ofrecen perspectivas contrastantes sobre las dificultades y trastornos de aprendizaje, los síndromes y discapacidades. El primer modelo las concibe como déficits individuales que requieren tratamientos específicos, mientras que el segundo —no se limita a las cuestiones individuales—, sino que además las entiende como resultado de interacciones complejas entre el individuo y su entorno. El modelo psicopedagógico propone una evaluación holística que va

¹⁸ Este modelo puede ser denominado con diversos nombres, médico-clínico, médico-terapéutico, pedagógico-terapéutico, clínico, clínico-terapéutico, pedagógico-clínico, entre otros. Para fines de este escrito se hará mención de médico-pedagógico para globalizar todas estas acepciones.

más allá de las dificultades académicas y busca potenciar las fortalezas del estudiante. Aquí es donde se destaca la diferenciación en que la integración es basada en el enfoque médico-clínico y la inclusión por otro lado en lo psicopedagógico¹⁹.

Estos entendimientos no han venido en tiempos recientes, por el contrario, son vestigios de concepciones que se pueden trazar a la edad antigua (como se puede apreciar la evolución de la concepción de la educación especial en la Tabla 1). En la antigüedad, las personas con discapacidad tenían un origen místico, y eran frecuentemente abandonadas o incluso eliminadas.

Con la llegada del cristianismo, se instauró un enfoque asistencialista que, aunque protegía la vida de estas personas, las confinaba en instituciones y las excluía de la sociedad. Que tiempo después (siglos XVIII-XIX) se propicia el avance de un proceso más científico y pedagógico (aquí nace el enfoque médico-pedagógico), que buscaba identificar las causas biológicas de las discapacidades y aplicar tratamientos específicos rehabilitatorios. Sin embargo, se seguía centrado en el déficit y en la rehabilitación individual.

A mediados del siglo XX, se produjo un cambio radical en la concepción de la discapacidad, con la aparición de movimientos sociales que luchaban por los derechos de dichas personas. Este contexto favoreció la emergencia de un enfoque centrado en la normalización e integración, que buscaba que las personas con discapacidad pudieran participar plenamente en la sociedad. Con esta pequeña semblanza sociohistórica, se sobresale que estos imaginarios están marcadamente anclados

¹⁹ Aunque ya se menciona psicopsicopedagógico

Tabla 1. Cuadro Informativo: Evolución de la Educación Especial

Periodo Histórico	Características Principales	Percepción de la Discapacidad	Prácticas y Enfoques
Edad Antigua	Griegos y Romanos	La diversidad se consideraba inaceptable y las personas con discapacidades eran eliminadas, abandonadas o matadas.	Se creía que las discapacidades eran causadas por la brujería o el castigo de los dioses.
Cristianismo Primitivo	Expansión del Cristianismo	Se promovía la igualdad ante Dios y la ayuda al prójimo, eliminando la práctica de matar o abandonar. Todos son hijos de Dios, todos son hermanos y la legislación canónica de no asesinar	Las discapacidades se veían como castigos divinos o posesiones demoníacas, pero las personas tenían derecho a la vida y al asistencialismo.
Enfoque Médico-Pedagógico Inicial	Primeros pedagogos	Se empezó a ver a las personas con discapacidades como educables, no por causas místicas, sino inherentes al sujeto.	Educación en labores domésticas y básicas de independencia, aunque con prácticas de reclusión y asistencialismo.
Revolución Paradigmática (Informe Warnock, 1978)	Influencia de la psicopedagogía	Personas con NEE vistas como sujetos de derechos con necesidades específicas y que pueden ser educadas.	Enfoque centrado en las NEE y no en el diagnóstico, integrando ponderaciones pedagógicas para todos. Enfoque academicista
Política de Normalización e Integración (1980)	Declaración de la UNESCO (1981)	Promover la normalización e integración de los niños con NEE.	Se buscaba condiciones "normales" para estas personas, integrando educación especial y regular para evitar segregación. Además, que vivieran lo más "normal" posible
Enfoque Psicosociopedagógico	Influencia de Freire y la pedagogía crítica, siendo una educación que trasciende las aulas	Diferenciación entre enfoques curriculares y asistenciales, promoviendo la educación como fundamento para la vida cotidiana.	Actividades educativas significativas para la vida diaria, trascendiendo lo académico. Enfoque en el desarrollo integral y la independencia plena de los individuos. Enfoque educativo.

Fuente: Elaboración propia con base en Fernández, (1991), Naranjo (2018), Ovejero (1997), y Vergara (2002).

EL LENGUAJE INCLUSIVO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO MEXICANO

Con todo lo anterior, es necesario pensar en los procesos del cómo debemos hacer uso del lenguaje correcto, lo que se conoce como lo *políticamente correcto*, *lenguaje incluyente*, *lenguaje políticamente correcto* o *adecuado*. Esto resalta en que existen personas del ámbito educativo desde investigadores, docentes de todos los niveles, estudiantes, familias y público en general, que alegan y reniegan sobre el uso de algunas palabras y afirman que no importa mucho, siendo esto trascendental, porque el lenguaje estructura el pensamiento (Ríos, 2010).

En virtud de lo cual, el empleo indiscriminado de algunas palabras peyorativas u obsoletas impregnan en la concepción del otro, precisamente como eso, un otro y el proceder de cómo será atendido en el medio educativo. A la luz de lo expuesto, Castellanos (2009) atinadamente arguye que, desde hace algunos años, el lenguaje se ha transformado en un terreno de conflicto. Así mismo alude a los eufemismos; la hipocresía de

disfrazar la realidad de la alteridad del eje central, que socava los fundamentos de nuestra lucha por una sociedad más justa y equitativa para seguir manteniendo el eje articulador de poder, además de los privilegios; eminentemente uno de los pilares sería verdaderamente usar el lenguaje inclusivo por su naturaleza de lucha y de respeto, más que por lástima, no verse mal, evitar la ofensa, verse desactualizado; incluso habrá quienes digan por moda y/o a la interiorización de ciertas palabras, frases o población que hacen alusión éstas que pueden ser vistas por el simple hecho de ser “delicadas” y con ello tener que decirlas de “manera más propia o respetuosa”.

A esto se suma la figura del tolerante, que manifiesta comprensión hacia la diversidad, pero solo en la medida en que no se cuestione su estatus privilegiado, dado que, “la posición de poder que ocupa aquel que se dice defensor de los Otros se ve aún más privilegiada, puesto que obtiene la gratitud y la admiración tanto de los suyos como de los Otros” (Torres y Silva, 2023, p. 67). El Otro, en busca de reconocimiento, internaliza la mirada del tolerante y se adapta a los estándares impuestos. Por tanto, la tolerancia se revela como una forma de dominación sutil, donde el Otro es sometido a las condiciones del tolerante.

Aquí es donde se centra el ejercicio del escrito, en poder determinar el lastre que ha ocurrido con diversos vocablos relativos a la diversidad. En primera instancia abordaré el de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este, al buscarlo en el Glosario de términos de Educación Básica, se definen como:

Es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo, mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, párr. 100).

Por otra parte, al definir al alumno con NEE, hace uso del mismo extracto y palabras solamente que se amplía la definición, especificando los recursos, en el más amplio sentido de la

palabra, además agregando una temporalidad y orígenes de otros perfiles conforme a las NEE

Estos recursos pueden ser: profesionales (por ejemplo: personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (por ejemplo: mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (por ejemplo: rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados) y curriculares (adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación). Las necesidades educativas especiales que presente el alumno pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes (SEP, 2022, párr. 12).

Al leer estas líneas se denota lo expresado por Naranjo (2018), en términos de la aplicación práctica del concepto, ha revelado su carácter difuso, es tan amplia que prácticamente cualquier estudiante o incluso persona podría encajar en ella. Además, no existe un criterio claro para determinar qué necesidad educativa es considerada "especial". Con lo cual, ¿será una NEE el que yo no pueda leer ni retener la información si es que hay mucho ruido?, pero ¿no sería la misma situación para que el que requiere música o bastante sonido para hacerlo? —lo mismo ocurrió con el vocablo *capacidades diferentes*, todos tenemos capacidades diferentes, hay gente que puede correr maratones, hay quienes pueden caminar dos metros y así se le salga el corazón por la boca, quienes pueden leer diez hojas en un minuto, quienes en dos no leen ni una—.

Además, el simple hecho que este concepto se ha usado y distorsionado de su eje central, al momento de ser publicado en el informe de Warnock (1978), debido a que, el objetivo era quitar la visión que los sujetos son el problema por sus características, y el hecho que fuera enteramente una necesidad educativa, aunque especial, pero en definitiva educativa; esto marca que el trabajo es posible y que los sujetos pueden aprender.

Lamentablemente, las NEE ahora son sinónimo de un alumno que es "especial", o un grupito de "especialitos", con "necesidades especiales", más que educativas o educandos con necesidades específicas. Es con ello que el hecho de pensar que un estudiante presenta NEE solo porque tiene unas

características notorias de diferencia en cuanto a su comportamiento, habla, aprendizaje y físico, en sí mismo eso es peyorativo, dado que, todos tenemos dichas diferencias, no hay humano igual a otro.

Así mismo, técnicamente cualquiera puede tener una necesidad educativa de tipo especial. Tal cual, como quienes poseen doctorado en un área específica y, que, si leen cuestiones de áreas totalmente diferentes a las de su formación, no comprenderán nada: al igual a un ingeniero que si desconoce cuestiones socioculturales y lo ponen a leer un libro de Foucault probablemente presente dicha NEE. Con lo que estos principios son uno de tantos por los que se ha eliminado en México su uso (abordaremos en líneas siguientes más a fondo eso).

García (2017) concuerda con esto, desde hace tiempo dicho vocablo evita y es un estorbo para el avance educativo e inclusivo, puesto que al etiquetar las dificultades de aprendizaje como NEE limita nuestra comprensión del problema, ya que simplifica una realidad compleja y puede llevar a expectativas más bajas tanto para el sujeto que la recibe como para aquellos que no la tienen y conviven con éste²⁰ (estudiantes, maestros, padres-madres, directivos, administrativos y personal de apoyo), obstaculizando su aprendizaje y desarrollo. Ya que desvía la atención de las causas subyacentes, y contextuales lo cual, restringe las posibilidades de intervención.

En resumidas cuentas, se regresó a la causa que el concepto deseaba eliminar, básicamente en ojos de las personas (la alteridad) que atienden a la diversidad (llámese profesor, padres de

²⁰ Tal cual y en vista de que la “subalternidad surge para dar cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación capitalista [...]” (Modonesi, 2012, p. 2), que a su vez consiste en “revelar el punto de vista de los subalternos, las voces negadas por los estatismos que dominaron tanto la cultura colonial como la que promovieron el nacionalismo. Esta crítica de las miradas desde arriba, desde el Estado-poder como régimen establecido” (Modonesi, 2012, p. 8). Con ello la imposibilidad del estudiantado de poder defenderse ante la autoridad central escolar y los agentes que en éstas laboran.

familia, directivos, supervisores, personal de apoyo²¹), al sujeto con NEE (el otro), se le ve que éste es el culpable del porqué no puede aprender ni ser independiente —ven como se sigue con

²¹ Me llama la atención que —gracias al gobierno y algunas veces los propios docentes e investigadores— existen personas que hacen énfasis en que los docentes tienen que estar capacitados para gestar la inclusión, y aunque esto es parcialmente cierto, hay algunas aclaraciones que se deben hacer porque son tres agentes educativos los que deben gestar la inclusión: 1. Las instituciones (no solamente el docente), porque los centros de trabajo escolares son quienes deben amoldarse a las necesidades de los estudiantes. Pero, centrándonos en el docente, un profesor, aunque tenga maestría e incluso doctorado en educación especial (básicamente que está super capacitado) no puede lograr la inclusión como le gustaría. Es más, pondré un escenario más utópico, digamos que en una escuela todos los maestros tienen maestría y doctorado en educación especial. Aun así, no lograrán la inclusión a pesar de tener los conocimientos. Y lo anterior sucede porque no solo es labor del docente, faltan recursos (en el más amplio sentido de la palabra), humanos como: psicólogos, terapeutas de lenguaje, trabajadores sociales, docentes de apoyo y agentes o auxiliares pedagógicos. Falta mucha infraestructura, materiales, dinero, etc. etc. etc. Claro que es mejor un profesor capacitado en el área que uno que no, pero, no por estarlo es sinónimo de una inclusión plena; 2. La familia, he vivido, visto y escuchado de diferentes partes de la república de compañeros que también trabajan en USAER, que lo más difícil es trabajar con los papás, por más capacitado y digamos se tenga las mejores instalaciones, el dinero, todo el personal, y materiales; si los papás no desean apoyar ya sea por estar en un duelo, estar en negación, o incluso por flojera, no se avanzará ni logrará la inclusión. Aunque se les brinden todas las herramientas y apoyo, solo es necesario que no hagan su parte para que el avance (claro que habrá avance, pero no tanto) sea más lento y no sería tanto como si apoyarán; 3. El gobierno, este agente educativo es el primordial, aunque los docentes seamos la primera "pieza" nos han dejado como la única, cuando no debe ser así. Porque, éste es quien debe contratar a todos los recursos humanos, psicólogos, terapeutas de lenguaje, etc. (lo ideal sería una USAER [Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular] o UDEEI [Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva] por escuela además de los asistentes educativos). Dar todo lo necesario de materiales didácticos, infraestructura, dinero, etc. Y, por si fuera poco, cuando los padres están renuentes por la razón que sea de apoyar, el gobierno tiene la obligación de imponer a éstos a que cumplan su rol. Ya que, cuando un padre omite o no apoya cae en el delito de omisión de cuidados. Por todo lo anterior es que un docente capacitado no es suficiente para gestar la inclusión.

el modelo integracionista que el sujeto es quien debe adaptarse al entorno educativo—.

Para subsanar dichas incongruencias, Booth y Ainscow (2000, 2011) en su famoso libro de *Index para la inclusión* afirman los peligros y las limitaciones del concepto de NEE y la necesidad de ser sustituido por el concepto de Barreras de acceso y Participación (BAP) o más amplio Barreras de Acceso y Participación para el Aprendizaje (BAPS). Las cuales son los obstáculos encontrados y enfrentados en el entorno de las personas y/o estudiantes, que evitan que éstos ingresen, se mantenga, participen y con ello aprendan, en el trascurso de proceso formativo. A la vez, esto sugiere el cambio de pensamiento sobre que el educando es el problema, puesto que, son las Barreras del entorno las que entorpecen y promulgan la exclusión; se habla de un modelo psicopedagógico o psicosociopedagógico que en lugar de que el sujeto sea quien se amolda al ámbito educacional, es el entorno quien se transforma y cambia según las necesidades y requerimientos del estudiante.

Por consiguiente, en el terreno de la educación inclusiva — esto es percibido desde el personal en educación básica y los propios investigadores del campo educativo— pareciera que fue un simple cambio de palabras, de educación especial a inclusión o educación inclusiva, y solamente es el suplantarse una por la otra²² —al igual de NEE por BAP—; más errados no pueden estar, ya que, la Inclusión tiene dos extremos en este debate: una postura radical o universal, que busca una solución única para todos y niega el uso de la palabra NEE y debe ser sustituida por el de BAP, y una moderada, que reconoce la viabilidad de dicho concepto además del de BAP (Florian, 2010; García *et al.*, 2013; Romero y García, 2013). En México para bien o para mal, ganó la perspectiva radical.

²² Prueba de ello es analizar algunas investigaciones de profesionales e investigadores mexicanos y que fueran hechas en suelo mexicano, y se percibe (Brunot, 2021; Elías *et al.*, 2021; García *et al.*, 2019; García *et al.*, 2024; García *et al.*, 2022) cómo prepondera el uso de NEE siendo que se ha alegado que desde el 2013 ya no se debe ratificar su uso (Romero y García, 2013). De igual manera, el gobierno desde el plan 2017 no hace uso de la noción NEE.

En afinidad con lo anterior, nace la pregunta ¿Por qué algunos profesionales siguen en sintonía con la postura moderada?, y es que si, verdaderamente es importante y real que las problemáticas a la hora de participar y aprender son los contextos (incluidos los sujetos en éste, que a la vez se vuelven contextos ante los ojos del estudiantado y con ello BAP) en los que el educando se envuelve o forma parte. Pero, también es necesario reconocer y describir las características específicas de cada estudiante (discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje, síndromes, etc.) para diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje más efectivas y personalizadas; eminentemente sin quedarse en el meollo del diagnóstico como eje articulador. Nuevamente, el lenguaje que usamos es fundamental para construir una sociedad inclusiva²³. Aquí se entra a otro problema, la palabra BAP es usada como un eufemismo, es simple, con solo ver en trabajos de tesis (lamentablemente de maestría y doctorado en áreas educativas), el diálogo con los docentes²⁴

²³ Un día mientras esperaba para hablar con la coordinadora del programa donde estoy adscrito, llegó una maestra, que preguntaba a la secretaria, por el cajón de las personas con discapacidad, y qué se necesitaba para usarlo. Hasta aquí no es ninguna molestia, pero eminentemente así no fueron sus palabras. La expresión fue que requería ver qué necesitaba para poder usar el estacionamiento de las personas discapacitadas —me horroricé y sentí un escalofrío que me penetraba en la base del cuello y se extendía hasta mi espalda baja—, al escuchar esto, en mí pensé, ¿le diré o no?, pero al estar en un lugar donde estamos formando futuros docentes me obligué a hacerlo, siendo que la compañera no se lo tomó a bien —la verdad no me interesó mucho eso— pero es necesario, porque ¿qué clase de estudiantes estamos formando? Claramente estos futuros formadores replicarán dichas palabras, —si quien me forma lo usa, debe ser correcto—. En otra ocasión en una institución formadora de docentes, de maestría, en el coloquio específicamente, fue increíble el número de tesis haciendo alusión a “estudiantes con BAP”. Lo que detona que está siendo recurrente una visualización anticuada y epistemológica de centrar al alumnado como eje culpable.

²⁴ Me he topado con colegas que incluso justifican su lenguaje, expresando que ellos no son especialistas, no conocen mucho del tema, ellos no son de educación especial, que así es como se los enseñaron; aquí yo pienso *¿qué no son profesionales de la educación?* Porque la educación inclusiva es solo un precepto para erradicar las inequidades, pero, esto no significa que debe ser atendida por docentes expertos del área de la educación especial o que vaya dirigida a los estudiantes que se les catalogaba como de educación

y los profesionales, en sentido que digan o hagan uso de *estudiantes con Barreras*, o *estudiante con BAP*, que también es un error fuerte. Al referirnos a un estudiante como alguien que *tiene BAP*, se invisibiliza e individualiza el verdadero problema, y termina por culpar al estudiante. En cambio, al decir que un estudiante *enfrenta BAP*, se reconoce que las dificultades provienen del entorno; son los contextos los que incapacitan a las personas, por eso es un estudiante que afronta dificultades para acceder, participar en las actividades y, con ello, aprender.

Cambiando de foco, pero, en la misma línea, ahora tornando al concepto de discapacidad. Lo que actualmente se alude a la forma de decir, es *persona con discapacidad o persona en situación de discapacidad* —según la ONU—, aunque, al ver fríamente éste. Retomamos el modelo médico que las problemáticas son del sujeto, porque él tiene la discapacidad; es inherente a ella. Cuando en realidad la discapacidad es solamente otra forma de vivir, una condición, pero tal cual como la de cualquier persona —nuevamente nadie es igual a nadie—. Esto nace del modelo social de la discapacidad —que es uno de los tres que fundamentan los servicios de atención en la educación especial de México, siendo los otros el modelo de la escuela como totalidad, y el paradigma ecológico (Dirección General de Educación Especial [DGEE], 2010)— en el que similar a las BAP, estipula que no es la situación de discapacidad en sí misma, la que incapacita a los sujetos, sino que son los contextos los que logran eso.

Aquí me remito a que, lo correcto, sobre el uso de la palabra *discapacidad*, es primero comprender que es sólo una situación o circunstancia, como cualquier otra, que lamentablemente la sociedad ha enaltecido como “notoria” y “preocupante”, cuando es solamente *vivir de una manera*. Con ello, para evitar

especial, dado que, la inclusión si puede centrarse más —aparentemente— a los grupos vulnerables, pero en realidad trabaja para todos y todas las personas que están involucradas de manera directa o indirecta en la educación. Por ello, se sigue viendo como si fuera “algo ajeno a la educación” —el otro— y en específico a la educación “regular” —visión del alterno y centrista—.

caer en eufemismos, sería *persona que vive en situación de discapacidad* (que también aplica para Trastornos o síndromes), aunque sí se debe determinar que en México es válido decir *persona con discapacidad*; pero en este sentido se puede caer en centrar el problema en el sujeto porque desde este vocablo es eso, él *tiene* la discapacidad. Con lo cual es más respetuoso aludir a *persona que vive en situación o persona en situación*, porque es una persona, un ser humano, ante todo, que vive en una situación, como bien pudiera ser situación de pobreza, situación de obesidad, etc. Otra vez, todos somos diversos, diferentes y tenemos o vivimos en diferentes situaciones.

Por esta razón, la discapacidad debe entenderse como una cuestión de derechos humanos, donde el foco está en eliminar las barreras y promover la igualdad de oportunidades para todas las personas. Es fundamental cambiar la perspectiva tradicional de la discapacidad. Desde esta perspectiva tradicional, la discapacidad se veía como un problema médico o individual. Actualmente, el objetivo es transitar hacia una visión más positiva y basada en los derechos. Actualmente, el movimiento de personas con discapacidad (PCD) promueve que la discapacidad sea vista como una parte natural de la diversidad humana y cultural, y fomenta el orgullo de ser diferente.

Como alega Gómez (2016), cuando clasificamos a las personas, estamos ejerciendo un dominio sobre ellas. La categorización, especialmente cuando se basa en términos despectivos, es una herramienta de poder que sirve para marginar y oprimir a las personas con discapacidad, reforzando las estructuras sociales que las excluyen. El lenguaje, al ser una construcción social, es una poderosa herramienta que puede utilizarse para construir o destruir. En el caso de las personas con discapacidad, los términos limitantes y despectivos utilizados para describirlas han servido históricamente para reforzar su subyugación y discriminación. La misma autora complementa:

los conceptos de capaz/incapaz, válido/inválido, apto/no apto son un operador político que atraviesa las construcciones de género, etnia, clase social, sexualidad, etc. A lo largo de la historia de Occidente se comprueba que una y otra vez se ha argumentado e intentado

comprobar una inteligencia o capacidad diferente e inferior en poblaciones construidas como el otro (p.12).

Esto promueve una raíz de varios eufemismos, ejemplo de esto fue el intento de *diversidad funcional* que propusieron Romañach y Lovato (2005) en su *Foro de Vida Independiente*. Alegan que los términos médicos utilizados tradicionalmente para describir a la diversidad son producto de un enfoque que busca corregir a las personas para que encajen en un ideal de “normalidad” que nunca ha existido y que, gracias a los entendimientos biopsicosocioculturales, es cada vez menos probable que exista, aquí caben precisamente las palabras de: minusvalía, discapacidad, discapacitado, etc. La idea de “normalidad” que prevalece en nuestra sociedad está estrechamente ligada al poder, la cantidad y la producción. Este concepto, impuesto por un grupo dominante, excluye a las personas con discapacidad, quienes son vistas como desviaciones de lo considerado “normal”. Se preguntarán ¿en qué sentido la diversidad funcional es un eufemismo?

Aunque alegan, que esta palabra no es divulgadora o está ligada a los principios médicos y normalizadores de los sujetos, el simple efecto de decir “funcional” ya nos está remitiendo a un eje de utilidad y eficacia en un contexto —“capaz/incapaz, válido/inválido, apto/no apto” (Gómez, 2016, p. 12)—, y que el sujeto es funcional en un entorno ajeno al que no forma parte. Sumando, está intrínsecamente ligado a conceptos médicos y a la idea de una "normalidad" que debe ser alcanzada. Al mismo tiempo, al hablar de alguien como "funcional", se está comparándolo implícitamente con un estándar de funcionamiento "normal". Con ello, se está creando una distinción entre quienes son considerados "funcionales" y quienes no lo son. Esto refuerza la idea de que las personas que viven en situación de discapacidad son "diferentes" y, por lo tanto, menos válidas o hasta menos eficientes.

Por otra parte, el término sugiere que las personas son útiles o eficaces en la medida en que cumplen ciertas funciones dentro de un contexto social determinado. Esto puede llevar a una visión instrumental de las personas, nuevamente, reduciéndolas a sus capacidades productivas, visión que Gómez (2016)

explica que esto es visto en lugares con capitalismo y solo renuevan las inequidades. Además, porque se usaría o haría alusión a la funcionalidad si técnicamente la palabra "diversidad" ya implica la existencia de diferencias. Agregar "funcional" es redundante y puede sugerir que algunas diferencias son más importantes o valiosas que otras o incluso útiles. Prueba de ello, Rubiales (2010) nos define a la diversidad como "identificación tal como es y no tal como se desearía que fuera o no fuera" (p. 2), y ésta "se encuentra exenta de valores, de juicios sobre lo bueno o malo que pueda tener o generar, de motivaciones que la relacionan, o que la llevan a desempeñar un papel u otro" (Rubiales, 2010, p. 80). Aunado a lo anterior, existen personas que son funcionales para ciertas cosas, acciones, procesos y actividades, eminentemente son eso, solo diversas.

Algo similar ocurre con el eufemismo de neurodiversidad — que se asocia a la neurodivergencia y a lo normotípico o normotipo—, el cual surgió a partir de ver con "más respeto" a los sujetos que viven en situación de trastorno de espectro autista, Trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastornos de aprendizaje y/o trastornos mentales, básicamente trastornos del neurodesarrollo o neurológico. Con éste se buscaba combatir los prejuicios hacia las enfermedades mentales o trastornos del neurodesarrollo-neurológicos y así mismo ayudar a proteger a quienes las viven y crear una sociedad más inclusiva. Cuando eminentemente sabemos que no existe ningún cerebro igual a otro —ni entre quienes viven en situaciones neurológicas y del neurodesarrollo—, siendo que se retoma claramente la visión médica de un efecto "común" o "normalizador" para poder definir los aspectos que se tienen que rehabilitar o corregir. Del mismo modo, —como en anteriores neologismos— el hecho de decir que un sujeto que vive en situación de cualquier factor neurológico, solo por tener dichas diferencias marcadas, y con eso es neurodiverso, es peyorativo, cuando nuevamente todos somos neurodiversos. Como eje visualizador se pueden ver a manera de resumen las palabras idóneas en la Tabla 2, entendiendo —esperando podamos solucionar esto y cambiarlo después con los avances— que en un futuro esto es muy probable que cambiará.

Tabla 2. Resumen de eufemismos y lenguaje incluyente

Concepto	Significado original	Problemas asociados	Alternativas propuestas
Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Necesidades educativas que requieren recursos adicionales para el aprendizaje.	Ambiguo, estigmatizante, centra la atención en el individuo como "defectuoso".	Dificultades de aprendizaje y dificultades severas de aprendizaje (se puede agregar según el caso "derivadas o no de trastorno, discapacidad, síndrome, etc." Necesidades educativas específicas Necesidades específicas de apoyo educativo o educacional
Discapacidad	Condición que limita las actividades de una persona.	Enfoque médico, refuerza la idea de "normalidad", invisibiliza la diversidad.	Persona que vive en situación de discapacidad o discapacidad múltiple (esto aplica para trastornos, síndromes, etc.)
Diversidad funcional	Diferencias en las habilidades y capacidades de las personas.	Implica una comparación con un estándar de "normalidad", refuerza la idea de que algunas diferencias son menos valiosas.	Diversidad
Neurodiversidad Neurodivergente	Variabilidad o variedad en el funcionamiento neurológico.	Refuerza la visión médica, puede ser estigmatizante para algunas personas.	

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIÓN

El término BAP es útil, pero su uso debe ser preciso. Decir que un estudiante *tiene* BAP es un error común que oculta las verdaderas causas de las dificultades de aprendizaje. Ya que esto refuerza la idea errónea de que el problema reside en el estudiante y no en el sistema o su ambiente. En realidad, los estudiantes no *tienen* barreras, sino que las *enfrentan*. Estas barreras son producto de contextos educativos y sociales que no siempre son accesibles o equitativos. Al cambiar nuestro lenguaje y hablar de estudiantes que enfrentan BAP, reconocemos que el problema no es el estudiante, sino las barreras que encuentra en su camino. El cambio a una sociedad más inclusiva, hablando de todos los sectores, eminentemente no se logrará por diferentes factores, pero si uno importante es el lenguaje.

Es bastante preocupante que profesionistas de las áreas relativas a la atención sigan usando los eufemismos como estudiante con BAP y NEE para referirse a cierta población que presentan dificultades de aprendizaje derivadas o no de vivir en

situación de discapacidad. Claramente si los profesionistas que son quienes “conocen” o “saben” y son técnicamente los más humanistas e inclusivos, caen en esto, ¿qué podemos esperar de la población? Al igual que los futuros formadores, que replicarán lo aprendido y visto por sus propios formadores. Que a su vez llevarán y se rehará dicho proceso con sus educandos al momento que éstos los escuchen.

Por ello, se requiere llevar a cabo preceptos formativos para entablar un entendimiento verdadero de lo que es la inclusión, tratando de dejar atrás el que solo fue un simple cambio de palabras. Realmente el trabajo es con los contextos para ejercer una inclusión verdadera, no se minimiza el que no debemos trabajar con cuestiones individualizadas más que trabajar de manera individual.

Sin dejar de lado que los conceptos van y vienen, se actualizan y modifican, es válido esperar que estos cambios siempre sean en pro del avance hacia una sociedad equitativa. El análisis del lenguaje utilizado en el ámbito educativo, particularmente en relación con la diversidad y la discapacidad, revela una compleja interacción entre el poder, la identidad y la construcción social. A lo largo de la historia, los términos empleados para referirnos a las personas con que viven en situación de discapacidad han cambiado, reflejando cambios en las concepciones sociales y en las relaciones de poder.

Es evidente que el lenguaje no es neutro, sino que está cargado de significados y valores que influyen en nuestras percepciones y en nuestras acciones. Los términos peyorativos y estigmatizantes utilizados en el pasado han contribuido a marginar y excluir a las personas, perpetuando desigualdades y fomentando actitudes discriminatorias. Al elegir cuidadosamente nuestras palabras, podemos contribuir a desafiar los estereotipos, promover la igualdad y fomentar el respeto por la diversidad. Es fundamental que tanto los profesionales de la educación como la sociedad en general seamos conscientes del poder del lenguaje y nos comprometamos a utilizar un lenguaje que valore y dignifique a todas las personas. Por tanto, no basta el cambiar el lenguaje o las palabras, sino el que realmente se dé

la transformación en la subjetividad para evitar caer en los eufemismos y generar una exclusión interna.

REFERENCIAS

- Arredondo-Gómez, J., Robles-Ramírez, A. J., y Chávez-Segura, L (2023). La Escuela Inclusiva Democrática: Entre La Retórica Conservadora Y La Templanza Esperanzadora. En CID Centro de Investigación y Desarrollo. *Innovación Educativa Inclusión y Atención a la Diversidad* (pp. 4-23). CID-Centro de Investigación y Desarrollo.
- Beuchot, M., y Martínez, R. (2024). *Hermenéutica analógica y descolonialidad*. CELAPEC y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Brunot, S., (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 69-109. <https://doi.org/10.21696/rcsl9182019815>
- Castellanos, G. (2009). ¿«Lenguajes incluyentes», o lenguajes «políticamente correctos»? : cómo construir equidad en el discurso. *La manzana de la Discordia*, 4(2), 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8892912>
- Damiani, L., y Bolívar, O. (Compiladores) (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano*. Universidad Bolivariana de Venezuela
- Dirección General de Educación Especial. (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención. Secretaría de Educación Pública.

- Elías, J. A., Anguiano-Escobar, B., Cervantes, D. I., y Ramírez-Bueno, R. Sistematización de una Experiencia de Inclusión en Educación Secundaria: Estrategia de Formación y Acción Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 173-190. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173>
- Fernández, A. (1991). La evaluación psicosociopedagógica en el marco de la intervencion [sic] del sector. *Papeles del Psicólogo*, 51(51). <http://www.papelesdelpsicologo.es/contenido?num=1051>
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: the end of special education or a new beginning, *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29. https://www.academia.edu/24487820/Special_education_in_an_era_of_inclusion_The_end_of_special_education_or_a_new_beginning
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. <https://www.re-dalyc.org/pdf/3995/399552161009.pdf>
- García, I., Hernández, B. Y., y Silva, G. (2019). Necesidades educativas especiales del estudiantado infantil y juvenil que vive con VIH. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 121-138. <https://doi.org/10.33010/ie-riediech.v10i19.642>
- García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A., y Rodríguez, D. C. (2013). terminología internacional sobre la educación inclusiva, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11712/18187>
- García, I., Romero, S., Márquez, N. G., Rubio Rodríguez, S., y Saldívar, A. (2024). Atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en México durante la pandemia. *Revista Educación*, 48(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.56138>

- García-Cedillo, I., Márquez Cabellos, N. G., Rubio Rodríguez, S., Saldívar Reyes, A. y Romero-Contreras, S. (2022). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en pandemia. Perspectivas de las madres y padres. *Psicogente*, 25(48), 1-25. <https://doi.org/10.17081/psico.25.48.5631>
- Glannon, W. (2007). Neurodiversity. *Journal of Ethics in Mental Health*, 2(2), 1-5. <https://philpapers.org/rec/GLAN-2>
- Gómez, V. (2016). *Mirar lo invisible de la discapacidad y el género: Poder, Fisuras y Resistencias*. [Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz]. Repositorio institucional de la Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/handle/10498/18518>
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88(1), 119-135. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>
- Modonesi, M. (2012). *Subalternidad*. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo UNAM.
- Ovejero, A. (1997). Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación. *Psicothema*, 9(3), 671-688. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709319.pdf>
- Ríos, I., (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, 72, sin dato de páginas. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199514906041.pdf>
- Robles, A. J. (2021). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Revista Boletín REDIPE*, 10(1), 173-84. <https://revista.redipe.org/index.php/1/articulo/view/1171>
- Robles, A. J., Cervantes, D. I., y Ponce, H. F. (2021). Conocimiento y variables relacionadas en la atención de estudiantes con aptitud sobresaliente en bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 6(1), 60-81. <http://148.210.21.170/bitstream/handle/20.500.11961/18264/Robles%2C%20Cervantes%2C%20Ponce%2C%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Romañach, J., y Lovato, M. (2005). *Diversidad Funcional: nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Rubiales, M. J. (2010). Aspectos de la diversidad. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revisitas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/M_JOSE_RUBIALES_1.pdf
- Ruiz, C. (2009). La alteridad. *Revista Casa Del Tiempo*, 25, 99-101. <https://www.uam.mx/difusion/revista/revcasa2009.html>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Glosario de términos Educación Básica. https://www.f911.sep.gob.mx/2022-2023/Documento/Glosario_Basica.pdf
- Torres, A., y Silva, C. (2023). *El perverso juego de la inclusión*. CELAPEC y Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial, *ESE Estudios Sobre Educación*, 2, 129-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=259034>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.

LA CÁRCEL COMO FÁBRICA: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PRISIÓN EN MÉXICO

Carlos Augusto Hernández Armas
caraugg@gmail.com

La naturaleza de las instituciones carcelarias como las conocemos en la actualidad es resultado de procesos históricos y políticos que encontraron su establecimiento en la etapa de internacionalización de procedimientos penales que tuvo lugar a finales del siglo XIX y principios del XX. Los congresos penitenciarios que se llevaron a cabo en las ciudades de Londres, Estocolmo, Roma, San Petersburgo y París, Bruselas, Budapest y Washington derivaron en las Reglas Generales para el Tratamiento de los Reclusos, las cuales ofrecieron una visión homogenizada regida por la ONU desde 1955. A partir de ahí, la pena de prisión es la más utilizada en el ámbito legal, a pesar de que con el paso de los años ha dejado al descubierto sus profundas deficiencias e incongruencias entre sus objetivos teóricos y los resultados finales (Galvis, 2003). Hay distintos autores que han criticado y estudiado a profundidad los resultados de este proceso histórico penitenciario; específicamente en el ámbito sociológico destacan Darío Melossi, Michael Foucault y Erving Goffman.

El primero, Darío Melossi, sociólogo y criminólogo italiano, quien es uno de los representantes del movimiento crítico llamado criminología radical, desarrolla en su libro *Cárcel y fábrica* (1980) la historia de las prisiones desde sus inicios en Francia, Inglaterra, Italia, hasta la actualidad en Estados Unidos. Define a la cárcel como “un instrumento de reformación que subordina a los individuos por medio de la disciplina y se ejerce desde las exigencias hegemónicas” (p. 68); por lo tanto, el estado de reclusión implica una relación por contrato en donde el sujeto da una retribución a cambio de la falta cometida desde la idea capitalista de las mercancías en donde la libertad también tiene un precio. La intervención penitenciaria (“la cárcel como máquina”, como él la llama), consiste en transformar al criminal violento en un sujeto ideal disciplinado y mecánico que

recupere su función ideológica-económica. La cárcel es, por lo tanto, un espacio de producción de proletariados, quienes a través del aprendizaje forzado asumen su rol en la “fábrica” de la sociedad industrial (Melossi, 1980). En nuestros días esto aún puede ser corroborado en la visión de los programas de reinserción social, los cuales se enfocan en la capacitación técnica de los internos, la cual les permita poder incorporarse en el ámbito laboral como mano de obra entrenada en un ambiente adverso; ejemplos como el programa ProLabora del Gobierno Federal, el cual tiene por objetivo desarrollar capacidades hortícolas de los reclusos a fin de aumentar su empleabilidad cuando egresen de los penales (STPS, 2016); y los proyectos de empleabilidad de penales como el de Santa Martha Acatitla, en donde se han montado talleres en donde las internas aprenden plomería, herrería y serigrafía, hacen notar los esfuerzos –a veces bienintencionados- de reinsertar a los ciudadanos en la sociedad bajo los parámetros de la producción industrializada. Sin embargo, los resultados mínimos de estas iniciativas se han visto reflejados en los altos índices de reincidencia delictiva, los cuales son del 60%, según Ignacio Rubí Salazar, subsecretario de Previsión Social de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (Villa y Caña, 2017). La base de este control social estriba en el estudio del encarcelado a partir de la asignación de un rol subordinado e instrumental; su realidad social de la que proviene y a la que puede regresar es irrelevante en el momento en que se transforma en un *desviado institucionalizado*, un encarcelado proclive a ser clasificado, analizado, manipulado, y en su momento –y sobre todo–, transformado en beneficio de los parámetros positivistas de la sociedad.

Para que esta transformación sea posible fue necesaria la creación de un sistema carcelario moderno similar a un laboratorio científico en donde se experimentara con la *transformación del hombre* a partir de procedimientos de individualización que marquen exclusiones. Michael Foucault, en su célebre obra *Vigilar y castigar* (2003) profundizó en este particular, partiendo de la idea de que los sistemas penitenciarios actuales se basan en sistemas de coacción y de privación, de obligaciones y

prohibiciones. Esta noción, –compartida con Melossi–, concluye con que el encierro constituye una privación de la libertad, la cual es considerada como un derecho y un bien, y conlleva a que al culpable se le despoje de su posibilidad de adquisición y de su estatus social. El sistema carcelario utilizado en las sociedades modernas se basa en la regulación de un poder disciplinario compartido desde los comienzos del siglo XIX con otras instituciones como los asilos psiquiátricos, las escuelas vigiladas y los hospitales y, según Foucault, su lógica encuentra sus orígenes en los reglamentos sanitarios de fines del siglo XVIII, los cuales normaban los procedimientos que debían seguirse cuando se declaraba la peste en una ciudad. Estos reglamentos suscitaban rituales de exclusión hacia los llamados *apestados*, los cuales sirvieron como modelo de la forma general del encierro y de los esquemas disciplinarios. La división binaria de este enfoque permite la asignación coercitiva y la distribución diferencial normal-anormal, loco-no loco, peligroso-inofensivo, la cual conlleva a procesos de exclusión que exigen técnicas de disciplina individualizantes que permitan medir, controlar y corregir a los anormales, sosteniéndose en el miedo que produce la posibilidad de contagio hacia los normales. Foucault ubica como principal estrategia de segregación y control el *dispositivo panóptico*²⁵, el cual consiste en

Una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y

²⁵ El *panóptico* fue un modelo de cárcel propuesto por el filósofo, economista y escritor inglés Jeremy Bentham (1748-1832), quien fue considerado como el padre del utilitarismo. Su modelo consistía en una edificación en donde se vigilará todo desde un punto, sin ser visto; bajo la premisa de que esta vigilancia se interiorizaría en presos y en los mismos vigilantes, evitando de esta manera faltas recíprocas: indisciplinas, tiranía y vejaciones (1979, p. 37-39). Este modelo fue llevado más allá del ámbito penitenciario a espacios como los hospitales y las fábricas.

encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz, se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está solo, perfectamente individualizado y constantemente visible. El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto. (2003, p. 184-185)

Este estado consciente de visibilidad permanente permite el ejercicio automático de un poder desindividualizado que se encuentra en todas partes. Mantiene una relación simbólica en la que la vigilancia es continua en sus efectos incluso cuando en la práctica no se esté llevando a cabo; los reclusos se saben vigilados sin enterarse si el vigilante está ausente o presente y esto evita que se asocien, rebelen o rompan con la relación, pues todos los actores, autoridades, custodios, familiares, personal y los mismos reclusos están involucrados en la *máquina* y sus procesos. El principio panóptico aligera el peso físico, prescinde de las cadenas o las rejas pues sus efectos están prolongados en las reacciones espontáneas de los participantes. Este modelo es evidente en los modelos arquitectónicos de los penales modernos, como el Centro de Readaptación Social de Pachuca, Hidalgo, México; este centro, diseñado por el penalista y criminólogo Sergio García Ramírez en 1975, se basó en el panóptico de Bentham, aunque por cuestiones de presupuesto tuvo que hacer ciertas adaptaciones (Hidalgo, 2007).

Figura 1. Centro de Readaptación Social de Pachuca, Hidalgo.



Fuente: Imagen tomada de: <https://www.am.com.mx/noticias/Se-fuga-El-Negro-de-prision-20171127-0104.html>

Aparte del modelo arquitectónico existen otros elementos del llamado *tratamiento penitenciario*, los cuales también aportan en el mantenimiento del control social. El primero es la *clasificación*, la cual se refiere a la agrupación y discriminación que se lleva a cabo en las instalaciones por medio de la creación de grupos homogéneos en pabellones, secciones, dormitorios y celdas. Esta clasificación es una estrategia de individualización que supone el beneficio práctico de prevenir problemas de promiscuidad y contagio (García, 1975); por otro lado, a nivel social, dota de identidad y pertenencia a un grupo, lo cual facilita los procesos de adaptación a las condiciones adversas de la reclusión.

El otro elemento del *tratamiento penitenciario* es la *terapia múltiple*, la cual parte de los principios etiológicos resultantes de las discusiones entre las perspectivas biologicistas y sociologistas. Uno de los principales intereses de la política criminal es identificar las causas del comportamiento desviado, bajo la premisa de que una vez identificadas, se podrán generar estrategias de tratamiento que disminuyan la incidencia delictiva. Las tendencias conceptuales las dirigen disciplinas como las neurociencias

y la criminología; las primeras parten de la creencia de que el comportamiento antisocial nace de una incapacidad fisiológica de procesar las emociones de una manera empática, por lo que han propuesto proporcionar a los criminales entrenamiento en habilidades cognitivas a fin de que comprendan las emociones de los demás (Ostrosky, 2011). La mayoría de los programas de tratamiento son graduales y se considera que los internos avanzan en él conforme mejora su disciplina y su aprendizaje laboral, con miras a que alcance el último peldaño de tratamiento que es la reinserción social. Esto se ha legitimado en los códigos penales de la mayoría de los países del mundo; por ejemplo, la pena privativa en España, tiene como objetivo principal

la resocialización de aquellas personas que cumplen condena, cobrando especial significado cuando se trata de la privación de libertad, y dado que el sujeto queda bajo la tutela del Estado, y vinculado por una relación de especial sujeción, debe facilitar mecanismos adecuados para la consecución de este fin constitucional (Gallardo, 2016, p. 141).

En el caso de México, la Ley Nacional de Ejecución Penal (2016), en sus capítulos del 3 al 6, expone cuatro ejes de tratamiento de los internos de los centros penitenciarios del país: 1. La participación en actividades físicas y deportivas; 2. La participación en programas educativos; 3. La participación en el trabajo; y 4. El trabajo, en modalidades de auto empleo o actividades productivas.

Según García (1975), el tratamiento penitenciario se basa en cinco principios de la *terapia múltiple*, los cuales son consentidos unánimemente: el trabajo, la educación, la relación con el exterior, el autogobierno y la atención médica. En la figura 5 se detallan las características de cada uno, cruzándolas con los artículos contenidos en la Ley Nacional de Ejecución Penal (LNEP) de la República Mexicana.

Tabla 1. Principios de la Terapia del Trabajo

Principio	Características	LNEP
<i>Trabajo</i>	Éste tiene una función redentora (incluso más que correccional), y se puede manifestar como un intento de restituir el derecho de trabajar de los internos, ante la fractura que significa su separación del campo de trabajo externo; y por otro lado, puede devenir en cadenas de explotación en las que el interno recupera su rol externo de obrero, manteniendo así la separación de las clases sociales, pero ahora gozando de menores beneficios.	<i>Artículo 91. Naturaleza y finalidad del trabajo:</i> El trabajo constituye uno de los ejes de la reinserción social de las personas privadas de la libertad y tiene como propósito prepararlas para su integración o reintegración al mercado laboral una vez obtenida su libertad (p. 39).
<i>Educación</i>	Hay una idea tradicional del poder reeducativo de la reclusión, sin embargo, la conclusión de que la capacitación académica disminuye los índices de criminalidad es un tanto apresurada, ya que es más clara la correlación que existe entre el comportamiento desviado con los conceptos morales, que con los conceptos académicos. Otra crítica que se le hace a la educación penitenciaria en este modelo es que no es especializada (que se adapte a las necesidades individuales de los internos), ni múltiple (que incluya elementos como la higiene, la estética, el civismo y el sentido social).	<i>Artículo 83. El derecho a la educación:</i> La educación es el conjunto de actividades de orientación, enseñanza y aprendizaje, contenidas en planes y programas educativos, otorgadas por instituciones públicas o privadas que permitan a las personas privadas de su libertad alcanzar mejores niveles de conocimiento para su desarrollo personal, de conformidad con lo establecido en el artículo 3o. Constitucional (p.37).
<i>Relación con el exterior</i>	Se ha construido en las prisiones un sistema de relación regulada y orientada, que limita el acceso libre de las personas del exterior, así como el grado de interacción y comunicación con los internos. Sin embargo, hay varios fenómenos comunicativos que no se han contemplado en las legislaciones de las cárceles modernas por lo	<i>Artículo 59. Régimen de visitas:</i> El Protocolo respectivo, establecerá el régimen de visitas personales, familiares, íntimas, religiosas, humanitarias y asistenciales, sin que en caso alguno pueda impedirse el contacto corporal de la persona visitante con la persona visitada, salvo que alguna de las dos solicite tal restricción.

	<p>que existen aún temas pendientes por resolver; por ejemplo: qué es lo que sucede con los internos que formaron varias familias, qué hacer con los internos solteros que no pretenden consolidar sus relaciones de pareja en un matrimonio o concubinato y cómo y hasta cuándo se debe mantener el binomio de las mujeres y sus hijos que nacen en prisión.</p>	<p>Asimismo, se establecerán mecanismos para informar clara y puntualmente sobre el tipo de objetos cuyo ingreso está permitido o prohibido durante las visitas, garantizando que tales disposiciones puedan ser conocidas por las personas que realizan las visitas.</p> <p>Las visitas se limitarán en la medida necesaria para favorecer la gobernabilidad y el buen funcionamiento del Centro Penitenciario, debiendo permitirse por lo menos un tiempo mínimo de visita de cinco horas semanales y máximo de quince horas semanales. Las horas de visita semanal se considerarán sumando el tiempo efectivo de todos los tipos de visita, excepto aquellas destinadas a la visita íntima (p.32).</p>
<p><i>Autogobierno</i></p>	<p>El gobierno local significa para el interno una extensión de los órganos que le fueron impuestos en el exterior y cuyas determinaciones le son extrañas. Es un sistema deseado que abre la puerta a la negociación y a la recepción de presiones; sin embargo, debe cuidarse con especial atención a las figuras de autoridad y liderazgo, pues de no ser éstas positivas para la población se corre el riesgo de la anarquía y la represión.</p>	<p><i>Artículo 14. De la Autoridad Penitenciaria:</i> La Autoridad Penitenciaria organizará la administración y operación del Sistema Penitenciario sobre la base del respeto a los derechos humanos, el trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte, como medios para procurar la reinserción de la persona sentenciada a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, y supervisará las instalaciones de los Centros Penitenciarios para mantener la seguridad, tranquilidad e integridad, de las personas privadas de la libertad, del personal y de los visitantes, ejerciendo las medidas y acciones pertinentes para el buen funcionamiento de éstas.</p> <p>Corresponde al Poder Ejecutivo Federal o Local, según su competencia, a través de las</p>

		Autoridades Penitenciarias señaladas en las disposiciones legales, la ejecución material de la prisión preventiva, así como de las sanciones y medidas de seguridad previstas en las leyes penales, así como la administración y operación del Sistema Penitenciario (p. 10).
<i>Atención médica</i>	Esta atención se dirige a los aspectos físico y psíquico. En especial el segundo ha sido cuna de desarrollo de modelos tipológicos positivistas que han facilitado los sistemas de clasificación y la imposición de penas.	<i>Artículo 76. Derecho a la salud:</i> La salud es un derecho humano reconocido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y será uno de los servicios fundamentales en el sistema penitenciario y tiene el propósito de garantizar la integridad física y psicológica de las personas privadas de su libertad, como medio para proteger, promover y restaurar su salud (p.36).

Fuente: Elaboración propia a partir de García (1975) y la Ley Nacional de Ejecución Penal de la República Mexicana (2016).

En cuanto a los abordajes actuales del tema de la prisión en México hay distintas revisiones, críticas y análisis que se le han hecho a la institución penitenciaria. En el estudio *La cárcel en México ¿para qué?*, elaborado por el equipo de investigadores de *México Evalúa* (centro de investigación que monitorea la operación y funcionamiento gubernamental en el país), se postula que

el propósito de la prisión en México, tal como lo define el artículo 18 constitucional, es lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir. Esto se debe lograr con base en los derechos humanos, el trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte. Sin embargo, lejos de ser un castigo exclusivo para quienes realmente han cometido un delito y deben purgar una sentencia, la cárcel en México se ha convertido, en gran medida, en el lugar para albergar a individuos acusados por delitos no graves o que se encuentran en espera de un proceso judicial y la determinación de una sentencia (2012, p.4).

El documento cuestiona con contundencia si la institución está consiguiendo sus propósitos fundamentales, evidenciando que el uso de recursos como la prisión preventiva es una de las causas principales de la sobrepoblación y hacinamiento en el sistema penitenciario. También se denuncian la poca inversión pública en los programas de reinserción, lo que conlleva al entramado de redes de corrupción que controlan el suministro de recursos (Solís, De Buen y Ley, 2012). El estudio concluye con que en México se ha abusado de la cárcel como castigo al convertirse en una opción conveniente para las autoridades para lidiar con las violaciones a la ley. En las condiciones actuales de la cárcel, la reinserción no se lleva a cabo satisfactoriamente, pues los aprendizajes mayores al interior tienen que ver con comportamientos delictivos lo que potencia la posibilidad de la reincidencia y la profesionalización delictiva.

De manera similar, instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han emitido comunicados estadísticos en donde aparece México, los cuales ofrecen un panorama general de la situación actual de las cárceles. En el informe *Estadísticas penitenciarias* presentado en la Primera Conferencia sobre Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victimización y Justicia, llevada a cabo en la ciudad de Aguascalientes en 2012, la ONU reporta que hay más de 10.000.000 de presos en el mundo; posteriormente hace un comparativo de los datos penitenciarios de los países de América Latina, arrojando que en la tasa de encarcelamiento en México es de 200 por cada 100,000 habitantes y por otro lado, en el país existe una sobrepoblación del 121.9 % (la sobrepoblación crítica es la mayor a 120%).

Este sistema de justicia penitenciaria en México es el resultado de una evolución teórica y práctica que encuentra sus inicios en los procedimientos punitivos en la prehispanidad, los cuales cuidaban con rigor la defensa de los valores familiares manejando penas que iban desde el reclutamiento hasta la pena de muerte (Hidalgo, 2007). Posteriormente, durante el periodo de la colonia el código penal que rigió fue las Leyes de las Siete Partidas iniciadas en Europa en 1225 y la Novísima Recopilación de 1680. Con la llegada de la Santa Inquisición la

aplicación de leyes giraba en torno de la sobreexplotación y la esclavitud, y fue hasta la llegada de las Leyes Indias de 1530 cuando se citó por primera vez en México la privación de la libertad como pena. Caso especial fue el de la prisión de San Juan de Ulúa en Veracruz, la cual pasó a la historia como uno de los castigos más temidos en el país, y que albergó incluso a personajes célebres, como Benito Juárez, en condiciones infrahumanas. Con el logro del México independiente en 1824 arribaron también mejoramientos en las condiciones de las prisiones, aunque el trabajo con carácter de obligatorio se volvió generalizado. Algunas de las prisiones más representativas del periodo fueron las Islas Marías y la cárcel de Lecumberri, las cuales ya incluían el sistema progresivo de readaptación de carácter primario, el cual se basaba en el trabajo y la educación. En 1917 con la promulgación de la constitución que rige al país hasta la actualidad, se estableció también el Sistema Penitenciario Moderno, que ya contempla la separación entre procesados y sentenciados, así como procedimientos de aseguramiento personal. Posteriormente, en 1955, se logró un avance en materia de derechos y educación penitenciaria con la Primer Congreso de las Naciones Unidas Sobre Prevención del Delito y Tratamiento de Delincuente, el cual ya enunciaba los objetivos de reinserción, reeducación y rehabilitación de los infractores (Mendoza, 2010). En 1969 un grupo de expertos encabezados por Sergio García Ramírez llevaron a cabo la Reforma Penitenciaria que derivó en la construcción de los CERESOS y CEFERESOS que funcionan hasta hoy en día.

LA CÁRCEL DESDE LAS TEORÍAS CRÍTICAS

Dentro de la corriente del interaccionismo simbólico se gestaron y desarrollaron teorías específicas relacionadas con el comportamiento desviado con autores como Howard Becker, Edwin Sutherland y Eving Goffman; y aunque cada una de ellas tiene un corpus propio y una postura que menudo parece distinta a las demás, en general la mayoría comparte la noción básica de que el individuo es un ser activo frente al ambiente y éste último es moldeable frente al individuo; y, en sentido

contrario, el individuo es flexible para adaptarse también a su entorno. Por otro lado, su categoría básica de estudio es la acción y, siguiendo sus fundamentos pragmatistas, enuncian que el significado de una idea, objeto o concepto es la consecuencia que provoca; por lo tanto, hombre y mundo son concebidos como procesos, no como realidades sustanciales; el mundo es construido por la acción y la percepción del individuo (Carabaña y Lamo, 1978).

Basándose en este principio, Sutherland (1988) propuso como explicación de las conductas humanas divergentes la *teoría de asociación diferencial*, la cual plantea que el comportamiento es resultado de las relaciones sociales que lo moldean a través de normas y valores. Por lo tanto, el comportamiento delictivo es un atributo aprendido a partir de la interacción con otros sujetos en un grupo social determinado, y los valores, reglas de conducta y principios valorativos difieren a su vez de otros grupos. Por lo tanto, el aparente desorden al interior de la sociedad que genera la delincuencia es en realidad uno de tantos órdenes que la integran, ya que se producen en su interior determinados modos de acción claramente enfocados al cumplimiento de objetivos, los cuales se pueden encontrar en otros órdenes: dinero y seguridad. Esta idea que rompe con el maniqueísmo tradicional el cual divide a las sociedades en “buenas” y malas” fue propuesta inicialmente por Durkheim en su obra clásica *El suicidio*, publicada en 1897, en donde explica la necesidad que tienen las sociedades de contar con comportamientos que transgredan el orden social, pues son el origen del derecho y la evolución moral; por lo tanto, el crimen no solo es normal, sino indispensable:

Ahora bien, no se conoce sociedad donde, bajo formas diferentes, no se observe una criminalidad más o menos desarrollada. No hay pueblo cuya moral no esté cotidianamente violada. Debemos, pues, decir que el crimen es necesario, que no puede dejar de existir, que las condiciones fundamentales de la organización social, tal como nos son conocidas, lo implican lógicamente. En consecuencia, es normal. Es vano invocar aquí las imperfecciones inevitables de la naturaleza humana y sostener que el mal, aunque no pueda ser impedido, no deja de ser el mal; este es lenguaje de predicador, no de sabio. Una

imperfección necesaria no es una enfermedad; de otro modo, habría que admitir la enfermedad en todas partes, puesto que la imperfección está en todas partes. No hay función del organismo, ni forma anatómica, a cuyo propósito no se pueda imaginar algún perfeccionamiento (2014, p. 212).

Otro autor afín a esta noción es Robert Merton (1992), quien, en su postulado, indica que la cultura establece metas sociales a todos los individuos de un grupo, sin embargo, no otorga por igual los medios para alcanzar dichas metas; esto produce que en ciertos miembros del grupo se genera un estado de inconformidad, el cual llevará a que busquen medios alternativos para conseguirlas y uno de ellos es la desviación social. Estas propuestas representaron una nueva opción que no centra su atención en el delito y su etiología, sino en los significados que se construyen alrededor de éste a partir de las interacciones que se dan entre las personas y las instituciones de control. Otro ejemplo de ello es la teoría de etiquetamiento social o *labelling approach*, la cual identificó que los estereotipos de criminalidad influyen y guían las acciones selectivas de los organismos oficiales, pero en un segundo término estas definiciones son compartidas con el hombre de la calle y produce en él reacciones estigmatizantes no condicionadas por las instituciones; de esta forma, los significados provenientes de esta interacción se dividen en normas sociales generales, como lo son las éticas y las jurídicas, y en normas prácticas o interpretativas, las cuales determinan el sentido de la estructura social²⁶. Alessandro Baratta

²⁶ Habermas en su obra *La teoría de la acción comunicativa*, señalaba que en la práctica comunicativa que ocurre en el *mundo de la vida* se comparten intersubjetivamente las interpretaciones que se generan en los sistemas: “Podemos decir, en resumen, que las acciones reguladas por normas, las auto-presentaciones expresivas y las manifestaciones o emisiones evaluativas vienen a completar los actos de habla constatativos para configurar una práctica comunicativa que sobre el trasfondo de un mundo de la vida tiende a la consecución, mantenimiento y renovación de un consenso que descansa sobre el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica” (1999, p. 36). Por otro lado, Parsons (1968) en su obra *La estructura de la acción social*, menciona que normas implantadas por las instituciones permiten analizar las pautas valorativas de cualquier sistema social concreto: “Los valores supremos pueden acentuar la eficiencia del logro técnico

(2016), identifica una distancia epistemológica importante entre la criminología tradicional y el *labelling approach*, relativa a la naturaleza del sujeto y el objeto en la definición de los comportamientos desviados:

Los criminólogos tradicionales se formulan preguntas como estas: “¿quién es criminal?”, “¿cómo se llega a ser desviado?”, “¿en qué condiciones un condenado llega a reincidir?”, “¿con qué medios puede ejercerse control sobre el criminal?”. Los interaccionistas, en cambio, como en general los autores que se inspiran en el *labelling approach*, se preguntan: “¿quién es definido como desviado?”, “¿qué efecto acarrea esta definición para el individuo?”, “¿en qué condiciones este individuo puede llegar a ser objeto de una definición?”, y, en fin, “¿quién define a quién?” (2016, p. 87).

Una respuesta a estos cuestionamientos fue elaborada a profundidad por Howard Becker, uno de los principales representantes de la teoría del etiquetamiento social. Él postuló en su obra *Outsiders* (2014), que la desviación no es solamente una connotación atribuida a determinado tipo de comportamientos, sino que más bien es el resultado de un proceso que involucra la respuesta de los otros; es decir, es el etiquetamiento que los normales han aplicado sobre los *marginales* acusados de haber roto alguna de las normas impuestas por los primeros. Siguiendo esta idea, la siguiente pregunta sería ¿quiénes son los normales que asignan estos parámetros?, en especial en las sociedades ampliamente segmentadas y que no comparten las mismas reglas²⁷ (lo cual significa que las personas no son categorizadas con los mismos parámetros).

como tal sin referencia primaria a la especificación de metas; pueden acentuar una meta suprema del sistema como foco de valoración, pueden acentuar la integración del sistema, las relaciones de solidaridad de las unidades entre sí, o finalmente la realización y preservación de cualidades adscriptas del sistema” (Parsons, citado en Duek & Inda, 2014).

²⁷ El mismo Becker (2014) cita distintas evidencias empíricas de esta segmentación, por ejemplo, el caso de la producción de vino por parte de los inmigrantes italianos en E.U., quienes en su país de origen se comportaban conforme los estándares de la colonia italiana pero que estaban violando las leyes de su nuevo país. Sutherland (1988) hizo lo propio retomando el concepto de “ladrones de cuello blanco” para describir a las personas que

Becker formula que el *prototipo del creador de normas* es el reformista que es quien opera desde una ética absolutista –en la que lo malo no tiene matices–, y cualquier medio que utilice para erradicarlo es completamente justificado. El reformista busca que los demás hagan lo que él cree que es correcto, bajo la premisa de que esto será bueno para ellos, que mejorará sus condiciones de vida (2014). Para conseguirlo, estos cruzados morales consiguen el apoyo de gente cuyos móviles son menos elevados que los suyos, por ejemplo, los abogados, los funcionarios institucionales y los psiquiatras; ellos aportan sus servicios profesionales para legitimar las implementaciones que se aplicarán para vigilar los mecanismos penales. Becker menciona que en esta relación entre los reformadores y los profesionales que amparan las leyes, ocurren fenómenos impredecibles, debido a que éstos últimos tienen intereses propios que pueden afectar la legislación que están elaborando. Las disciplinas como el derecho y la psiquiatría contienen posturas tan vastas y diversas, que ha sido inevitable que surjan en su interior ideas que desacreditan a sus propias teorías dominantes. Un ejemplo de ello es la antipsiquiatría, movimiento político de impugnación radical del saber psiquiátrico representada por psiquiatras como Thomas Szasz y David Cooper, el cual postuló que la racionalidad analítica no comprende las relaciones entre las personas (intersubjetividad), sino se aboca a los esquemas descriptivos que tienen una relación básica causal. Bajo esta mirada, la conceptualización del fenómeno de desviación ha sido construida desde la valoración que los “sanos” hacen sobre los “enfermos”. Cooper consideraba que la institución psiquiátrica como instancia opresora estereotipa a quien apela contra las costumbres, ya que incomoda a la sociedad; de esta manera, la diagnosis no se basa en cuadros clínicos exactos, sino que éstos son interpretados según las necesidades económicas y políticas

pertenecen a grupos sociales privilegiados, quienes no son categorizados como criminales incluso cuando emiten comportamientos que serían interpretados como desviados si fueran emitidos por personas de las clases bajas (por ejemplo, la manipulación de informes financieros, los sobornos comerciales y la corrupción de funcionarios).

del momento, y así el término “locura” fue sustituido en su momento por “posesión”, después por “histeria” y ahora por términos como “esquizofrenia”, “adicción”, “obsesión” y un largo etcétera. Esto conlleva a que la enfermedad sea justificada por factores externos y al mismo tiempo, justifique conductas; por ejemplo, el drogadicto es drogadicto porque experimentó sufrimiento en su niñez, y por otro lado, el criminal delinque “porque estaba bajo el influjo de las drogas”, es decir, las drogas son las culpables. El concepto de enfermedad de cierta forma irresponsabiliza al individuo bajo el ideal de que es natural que la vida sea armónica y fenómenos como la angustia, la ambición y la agresión son antinaturales (Szasz, citado en Vázquez, 2012). La tela de juicio que levantaron Cooper y el movimiento antipsiquiátrico, abrió el debate sobre si estas enfermedades en algún momento han existido o solamente fueron cuadros que se construyeron a partir del diagnóstico impuesto por los “expertos en el tema” (Cooper, 1976). Se preguntaron qué aparece primero: la enfermedad y posteriormente viene el diagnóstico o si en realidad es la palabra la que construye comportamientos después de ser emitida. ¿El enfermo está realmente enfermo o se enfermó después de que se le dijo que estaba enfermo?

Entonces, regresando a los estudios de Howard Becker, una cruzada puede tener un éxito resonante, puede fracasar estrepitosamente, o bien, como en el ejemplo antes expuesto, puede tener éxito en un primer momento, para después ver cómo sus logros son puestos en duda debido a los cambios en la moral pública, o en los límites y restricciones impuestos por las interpretaciones judiciales²⁸. Cuando se logra el primer caso, que la cruzada logre imponer su norma, a continuación, requiere de

²⁸ Becker cita como un ejemplo de esto a la cruzada en contra de la literatura obscena llevada a cabo durante la primera mitad del Siglo XX. En el libro *La cruzada contra el cine* (1997), Gregory Black ubica que, de manera simultánea, en la década de 1930 comenzó en los Estados Unidos una campaña de quejas en contra del contenido de las comedias de las películas de gánsters y de obras literarias con contenido obsceno. Uno de los eventos principales en donde se abordaron las estrategias de censura fue el Cónclave anual celebrado en Washington en 1932, organizado por la iglesia católica. La mayoría de estos parámetros de censura están en desuso.

una maquinaria adecuada para aplicarla, es decir, una organización dedicada a su causa, que cuente con funcionarios interesados en preservar la norma (incluso más que el mismo reformador). Esto significa la generalización y politización de la cruzada, asentando así el nuevo lineamiento en el imaginario colectivo; esto a su vez produce automáticamente un nuevo grupo de marginales conformado por todas las personas que hasta ese momento no coinciden con lo estipulado en la nueva ley:

Con el establecimiento de organismos de agentes de aplicación de la ley, la cruzada queda institucionalizada. Lo que había comenzado como un impulso para convencer al mundo de la necesidad moral de una nueva norma, finalmente se convierte en una organización abocada a asegurar su cumplimiento. Del mismo modo que los movimientos políticos radicalizados se transforman en partidos políticos y las flamantes sectas evangélicas se convierten en denominaciones religiosas establecidas, el resultado final de una cruzada moral es la creación de una fuerza policial. Por lo tanto, para entender cómo son aplicadas a cada persona en particular esas normas que han creado un nuevo grupo de marginales, debemos entender los motivos e intereses de la policía, agente de aplicación de la ley (2014, p. 175).

Las instituciones garantizan el cumplimiento de las normas dentro de un marco legislado oficialmente, lo cual exige la alineación de los miembros de la sociedad, independientemente de su propio juicio o postura ante la norma. Homogeniza los comportamientos por medio del consenso social, y ante una posible desavenencia frente a los marcos reguladores, existen también instituciones encargadas de las sanciones que proceden. En el ámbito penal –así como en otros como el hospitalario y el psiquiátrico–, los organismos que sostienen todo este aparato de control son las instituciones totales. Erving Goffman En su libro *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (2001), hace un amplio análisis de estas instituciones llamadas “totales”, que son las que abarcan todos los aspectos de la vida del sujeto, y ofrecen un tiempo y un espacio que son compartidos con otros que están en igualdad de condiciones. Los ejemplos más notorios son los hospitales psiquiátricos y las cárceles, aunque también aborda a otras como el ejército y los monasterios. En todos estos organismos acontece una escisión

básica entre reclusos y custodios (quienes representan al grupo personal supervisor), ya que basan su relación en estereotipos hostiles; por un lado el personal juzga a los internos como seres crueles e indignos de confianza, mientras que los internos perciben al personal como seres petulantes y despóticos. Esta ruptura genera una distancia social muy grande en la que confluyen dos mundos con escasa penetración mutua.

En teoría, las instituciones totales tienen el propósito de rehabilitar al interno, reparando sus mecanismos autorreguladores, sin embargo, esto rara vez se cumple, pues en lugar de ello, se utilizan estrategias que profanan al yo, humillándolo y cosificándolo. El estar en encierro implica un proceso de desposeimiento de toda propiedad (incluso del nombre y la identidad); se despoja también la apariencia y la intimidad; y todo esto conlleva al individuo a quedar en un estado de inferioridad social. Relacionado con esto, Goffman hace notar una contradicción que surge al tratar de equiparar a una institución total, que trabaja con personas, con cualquier otra institución que trabaja con objetos, ya que las instituciones totales le ofrecen servicios al individuo, aunque después atenten contra su bienestar; el cuidado que se les ofrece es a la fuerza. En el caso de los objetos, éstos no se oponen deliberadamente a los planes que se han formulado para ellos, mientras que cuando se trabaja con personas éstas siempre están en “peligro” de parecer nuevamente humanos, por lo que se busca suprimir su yo a fin de que no atenten contra la normatividad. Las herramientas para lograr esta supresión son variadas, pero todas se basan en supuestos teóricos sobre la naturaleza humana, las cuales crean distanciamientos entre los “normales” y los “enfermos” y “delincuentes” (Goffman, 2001).

Relacionando esta noción de cárcel con la categoría de estigma, Goffman (2006) identifica como rasgo central del estigma a la *aceptación*: la sociedad al identificar en el individuo algún rasgo de deficiencia le niega el respeto que éste había previsto recibir; hacen eco del rechazo, justificándose en el rasgo y las manifestaciones desagradables derivadas. El estigmatizado ante esto tiene la primera opción de corregir lo que considera el fundamento objetivo de su deficiencia; la cárcel como noción

abstracta representa la vía de reparar los daños de su comportamiento enjuiciado; sin embargo, como mencionan Matza y Skyke (1957) en su teoría de las *Técnicas de Neutralización*, la condena no se refiere necesariamente a la disminución de la culpa (porque es posible que ésta ni siquiera exista), sino a un intento de transformar al yo; en palabras de Goffman (2006): “alguien que tenía un defecto particular se convierte en alguien que cuenta en su haber el récord de haber corregido un defecto particular” (p.20). Un segundo intento del estigmatizado puede ser el intentar corregir su error de manera indirecta, invirtiendo tiempo y esfuerzo en participar en actividades que tradicionalmente estarían fuera del alcance de sus incapacidades. En esta categoría podemos encontrar a los discapacitados psicomotrices que se convierten en estrellas paralímpicas; los discapacitados visuales que se vuelven en músicos famosos y los internos que estudian en prisión y egresan con una licenciatura. De este último caso, podemos encontrar en los ejemplos varios elementos que evidencian la teoría: en Argentina el 91 % de la población carcelaria no terminó la escuela y uno de cada tres (31%) ni siquiera completó la primaria. Según datos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de ese país, el 51% de los presos no participó en ningún programa educativo, y los que acceden a la educación universitaria son solo el 2%. Sin embargo, a pesar de lo bajo de las cifras bajas, estudios de la Facultad de Derecho y la Procuración Penitenciaria de la Nación han arrojado que la tasa de reincidencia de los presos que estudian una carrera en prisión es casi tres veces más baja que la de los presos que no estudian (15% versus 40%) (Dillon, 2015). En el Estado de Hidalgo, México, de manera similar se piloteó un programa de Educación a Distancia en el Centro de Readaptación Social (CERESO) de Pachuca en el que se impartió la licenciatura de Administración de Empresas a 20 presos, por medio de las Oficinas de Servicios Federales de Apoyo a la Educación (OSFAE) (Acevedo, 2013). En estos casos el estigmatizado *rompe* con la realidad social al encontrar una alternancia al rol estipulado para él.

A manera de conclusiones, inacabadas como la realidad social: la cárcel es una fábrica de constructos sociales que se ven

plasmados en el comportamiento. En primer lugar, fabrica aprendizajes que transgreden las normatividades hegemónicas, lo hacen de manera cotidiana, teniendo como aprendices a quienes se integran en esta subcultura. En segundo lugar, fabrica mano de obra: al despojar a los presos del bien de la libertad, les condiciona a replicar las clases sociales del exterior, perpetuando su rol de proletariados bajo los principios de transacción económica; y en tercer lugar, la cárcel fabrica identidades estigmatizadas, creadas por los reformadores morales y sostenidas por todo el aparato institucional, el cual incluye a “los normales”, a los instrumentos penales y a la misma ciencia.

REFERENCIAS

- Acevedo (2013). 20 presos estudian licenciatura en administración. *Milenio*. Recuperado el 22 de agosto de 2020 en: http://www.milenio.com/policia/carcel-presos-estudian-licenciatura-Administracion_0_116988817.html
- Baratta, A. (2004). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Becker, H. (2014). *Outsiders*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Bentham, J. (1979). *El panóptico*. La Piqueta: Madrid.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2016). *Ley Nacional de Ejecución Penal*. CDMX.
- Carabaña, J. y Lamo, E. (1978). *La Teoría Social del Interaccionismo Simbólico: Análisis y Valoración Crítica*. Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- CNDH (2015). *Diagnóstico nacional de supervisión penitenciaria 2015*. CERESOS, CEFERESOS y prisiones militares.
- Cooper, D. (1976). *Psiquiatría y Antipsiquiatría*. Locus Hypocampus: Buenos Aires.
- Durkheim, E. [1897] (2014). *El Suicidio: estudio de sociología*. Reus: Madrid.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Gallardo, R. (2016). Los programas y actividades del tratamiento penitenciario: la necesaria adaptación de la norma. *Anuario da Faculdade de Dereito da Universidade da Coruña*. 20 (1). Pp. 139-160.

- Galvis, M. (2003). Sistema penitenciario en Colombia: teoría y realidad. *Tesis para optar el título de abogado*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- García, S. (1975). *La prisión*. Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2001b). *Internados*. Amarrortu: Buenos Aires.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Amarrortu: Buenos Aires.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa*. Taurus: Madrid.
- Hidalgo, J. (2007). Origen de las cárceles y creación del Centro de Readaptación Social de Pachuca, situación actual y propuestas para su mejor funcionamiento. *Tesina para obtener el título de Licenciado en Derecho*. UAEH-ICSHU.
- Matza, D. & Skykes, G. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*. 22, 6, Pp. 664-670.
- Melossi, D., Pavanini, M. (1980). *Cárcel y fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario*. Siglo XXI: Ciudad de México.
- Mendoza, E. (2010). *Ensayo sobre la Revolución y las cárceles en México*. UNAM: CDMX.
- Merton, R. (1992). *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica: CDMX.
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Estadísticas penitenciarias. Primera conferencia sobre estadística de Gobierno, seguridad pública, victimización y justicia*. Recuperado el 19 de enero de 2024 en: https://www.inegi.org.mx/eventos/otros/2012/e2012_1aUNODC.pdf
- Ostrosky, F. (2008). *Mentes asesinas: la violencia en tu cerebro*. Quo: CDMX.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Guadarrama: Madrid.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2016). *Promueve STPS inclusión de personas próximas a ser liberadas*. Recuperado el 6 de febrero de 2018 en: <https://www.gob.mx/stps/prensa/promueve-stps-inclusion-laboral-de-personasproximas-a-ser-liberadas>

- Solís, L., De Buen, N. & Ley, S. (2012). *La cárcel en México: ¿Para qué?*. México Evalúa: Ciudad de México.
- Vázquez, A. (2012). Antipsiquiatría. Deconstrucción del concepto de enfermedad mental y crítica de la razón psiquiátrica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 31, 31-18.
- Villa, E. y Caña, P. (2017). Reinserción social, gran fracaso. *El Universal*. Recuperado el 8 de febrero de 2018 en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/seguridad/2017/07/24/dossierinseguridad-reinsercion-social-gran-fracaso>

UNA FILOSOFÍA PARA HACERNOS CON LOS DEMÁS: LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL SER HUMANO

Juan Carlos Hernández Díaz
junajpuocho@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Una filosofía para hacernos con los demás: la dimensión social del ser humano implica que los seres humanos son seres inacabados, en proceso de realización en su largo camino, desde que aprenden a decir *Yo*, hasta que se encuentran con otros y se dan cuenta que no sólo su *Yo* está en el mundo. ¿Por qué una filosofía para hacernos con los demás? Porque desde niños y niñas se aprende a curiosear el entorno y a descubrir que hay otros y otras que les rodean, y que les sugieren preguntas. ¿Por qué existen otros y otras y no simplemente *Yo*? ¿Por qué tengo que convivir con los demás y no simplemente vivir aislado? ¿Acaso debo aprender de los demás? Y si así es el caso, ¿por qué he de aprender de los demás y no simplemente aprender por mí mismo a partir de mis propias experiencias como Robinson Crusoe?

Precisamente, porque es imposible hacerme sólo en la vida sin la interacción con los demás, porque somos seres de encuentro y comunicación, a decir de Fernando Savater, en su obra, *Las palabras de la vida* (1999); porque el *yo* no es una palabra que podamos pronunciar individualmente, sino mediados por un *tú*, un *otro* u *otra*, que me ayude a saber quién soy *yo*. Es imposible la autorrealización de cada persona sin la relación con los demás debido a que, por naturaleza, el ser humano es un ser relacional, como dice el filósofo Martin Buber en su obra *Yo-Tú* (1982). Precisamente porque el *nosotros(as)* se va formando a través de un largo proceso de maduración que va del egoísmo al heterocentrismo donde aprendo a perderme y encontrarme en los demás, como indica José Antonio García Monge en su obra *Treinta palabras para la madurez* (1998).

No obstante, hoy se necesita de una filosofía más acuciante, que contribuya a profundizar el hacernos con los demás, porque el mundo de hoy está siendo atravesado por la cultura

tecnológica digital que se interpone entre el Yo y los demás. Como dice Byung-Chul Han, en su obra *En el enjambre* (2014) se está juntos, pero aislados, cada quien en su celda (celular) como un enjambre de abejas silenciosas enviando y recibiendo mensajes continuos; o como dice Peña-Muñate (2023) no cabe duda que al Yo hay que concebirlo como contexto, entorno, comunidad, pues las consecuencias de mis actos son refrendadas por los demás en la cultura del *me gusta*. Este es el problema central de este escrito, resumido en la pregunta ¿Cómo hacernos con los demás en un mundo cada vez más comunicados, pero aislados los unos y unas de los otros?

La estructura de este escrito empieza haciendo una retrospectiva del *yo* como creación social. En la siguiente idea-fortaleza se intenta subir el nivel relacional hacia el plano del *tú* con un papel fundamental en la creación del yo social. En la tercera idea-fuerza se desarrolla el concepto *familia* con un papel indiscutible en la socialización de las personas cuyas relaciones afectivas sientan las bases para establecer vínculos interpersonales con los demás. La cuarta idea nodal expone al *nosotros*, cuyo papel es fundamental en la iniciación de las personas en su proceso de interacción social lejos de la familia y como un peldaño entre familia y comunidad. En la quinta idea-categoría, se desarrolla el tema comunitario, que es de suma importancia para generar sentido de pertenencia a una *comunidad* con historia y cultura y relaciones de vecindad. Finalmente, se llega al clímax reflexivo al abordar lo más complejo de las interacciones sociales, como lo es la *sociedad* donde se intercambia una cultura nacional, una estructura económico-política que determina los otros eslabones del interaccionismo social. Se cierra este escrito con unas conclusiones finales a manera de discusión con los resultados investigativos en la elaboración de una filosofía para hacernos con los demás.

Exactamente hace veinte años, el autor de este escrito impartió dos cursos titulados: *Relaciones humanas en la diversidad* y *Etnopsicología*, como resultado de estos procesos de enseñanza aprendizaje se elaboraron dos documentos mediados pedagógicamente, inéditos que en un futuro se publicará agregando

nuevas reflexiones a la luz de los recientes aportes en el campo filosófico de las alteridades y otredades.

CONTENIDO

Peña-Muñate (2023) escribió un artículo interesante en la revista *Razón crítica* con el título: *La construcción social del yo*, donde elabora una interesante caracterización del individuo social como lo denomina Karl Marx. Ofrece interesantes proposiciones como la que afirma que al Yo hay que concebirlo como contexto, porque es ahí donde se actúa y donde se viven las consecuencias de sus actos. Los efectos de sus actos se hacen sentir o reciben un *feedback* en las respuestas de las personas que están en el entorno inmediato, ya sea el otro u otra, la familia, el grupo y la comunidad y ahora con las redes sociales con un simple *me gusta*, o me disgusta. Hace una afirmación contundente con una negación

...no podemos negar el hecho de que la comunidad nos construye, nos hace, formamos parte de ella. Y, si esto lo aplicamos a cada individuo en el mundo, podríamos decir entonces que somos comunidad. Es imposible que el individuo renuncie a su naturaleza social (...), somos animales sociales: a medida que nos hemos ido desarrollando como especie y como grupo social, nuestros requerimientos sociales de contacto e interacción con otros han sido mayores (Peña-Muñate, 2023, p.1).

A decir de Peña-Muñate, el ser humano no puede autorrealizarse ni enrumbarse hacia su plenitud si no es en interconexión con su entorno, es decir, las personas y la naturaleza. Debido a que el yo es un proceso de creación social, donde se van configurando todas las dimensiones: corporal, material, espiritual y social; su yo interior y su yo exterior. El yo como creación social es una síntesis de todo lo asignado socialmente en su entorno como son las tradiciones, costumbres, rituales, prejuicios, estereotipos, valores, lenguaje, entre otros.

Esta historia no termina aquí, sino continúa en el siguiente apartado, el cual permitirá comprender de mejor manera la creación social. De manera que, a continuación, se verá como el otro o la otra contribuye a esa creación. Buber (1982) escribió

un clásico cuyo contenido filosófico aún hoy sigue teniendo vigencia. Tan así, que el filósofo García Monge lo cita en 1998 en su obra, treinta palabras para la madurez. Afirma que el yo no es una palabra que se puede pronunciar individualmente, sino mediada por el tú. También afirma que lo importante no es la pregunta ¿Quién soy yo?, sino, ¿Ante quién soy yo? Porque el otro u otra contribuye a descubrirme como un espejo. Donde la palabra fundamental no es yo, sino Yo-tú, porque no hay un yo, sin un tú. Buber afirma:

La palabra primordial Yo-Tú sólo puede ser dicha con la totalidad del ser. La concentración y la fusión en todo el ser nunca pueden operarse por obra mía, pero esta concentración no puede hacerse sin mí. Me realizo al contacto del Tú; al volverme Yo, digo Tú. Toda vida verdadera es encuentro. La relación con el Tú es inmediata. Entre el Yo y el Tú no media ningún sistema conceptual, ninguna presencia y ninguna fantasía; y la memoria misma se transforma, pues desde su aislamiento se precipita en la totalidad. Entre el Yo y el Tú no media ninguna finalidad, ningún deseo y ninguna antelación; y el anhelo mismo cambia puesto que pasa del sueño a la manifestación. Toda mediación es un obstáculo. Solo donde toda mediación se ha desmoronado acontece el encuentro (Buber, 1982, p.11).

El filósofo García Monge, actualiza lo dicho por Martin Buber para quien el yo es resultado de un tú fundante, más bien de dos tues fundantes: papá y mamá. No obstante, es la mamá el tú fundante principal, por el milagroso hecho de ser la primera relación física, emocional y espiritual. García Monge afirma que la relación con el tú no es solo de apoyo, sino de miedos que amenazan la sana convivencia. Por ejemplo, se establecen relaciones en que el otro ignora a la otra, lo manipula, le exige cambiar, lo absolutiza, le constituye, entre otras. Así mismo se establecen relaciones en cuatro niveles según la experiencia afecto o lejanía. La primera relación la denomina *racional*, porque se constituye a base de información que adquiero del otro u otra, pero en un nivel descriptivo cognitivo. La segunda es *afectiva*, caracterizada por establecerse más cercanía, ya hay más confianza y contacto corporal. Incluso se da el abrazo y la caricia. La tercera es de *sinergia*, es decir, cuando se da una síntesis de energías, una relación casi químicamente perfecta. Es cuando

no existe el yo y el tú, como dos personas separadas sino como dice el poeta Mario Benedetti. “Si te quiero es porque sos, mi amor, mi cómplice y todo, y en la calle codo a codo, somos mucho más que dos” (Benedetti, sf, pp. 129-130).

Más que dos significa ser uno y punto. Lo que hay con el tú, hay conmigo y lo que me acontece le acontece al otro, porque se experimenta una unidad simbiótica, sinérgica o sinérgicamente visceral. La cuarta relación es de *autotrascendencia*, es decir, la capacidad que tiene el yo de salir de sí mismo hacia el encuentro del otro u otra en auxilio de sus necesidades. En este nivel se experimenta una relación de empatía aún con la persona desconocida, sin que medie información del otro u otra, sin que haya una relación de afecto y sin que haya sinergia. Como dice García Monge, entre la simpatía y el amor media la empatía o capacidad de ponerse en los zapatos del otro o la otra con sus diferencias y distinciones.

El hacernos con los demás, empieza en la familia, como espacio de relaciones que nos preparan para incorporarnos a un nosotros o experiencias grupales en cualquier ámbito de interacción social que contribuyen en nuestra autocreación continua.

Mari Patxi Ayerra escribió un interesante artículo testimonial titulado *El difícil arte de hacer familia* donde empieza testificando que lleva muchos años intentando hacer familia y entre el compartir de sus sentires elaboró una interesante caracterización de lo que es hacernos en familia. Parafraseando sus palabras expresa que la familia es el lugar donde se nutren los sentimientos afectivos, de la misma manera que se nutre el estómago, se lava la ropa y se limpia la casa. Es una maravillosa escuela de vida donde todos sus miembros tienen la oportunidad de hacerse expertos en conocimiento humano (humanismo). Pero, lo interesante del testimonio de Ayerra es su realismo, se sale del romanticismo familiar y cae en la cuenta de la familia realmente existente, que no está libre de contradicciones y crisis.

En la familia se dan todos los conflictos habidos y por haber y toda clase de sentimientos enfrentados: los hijos, tan deseados, son los que

te hacen sentir los primeros rechazos y quejas; su llegada te produce tanta emoción como insomnio; les quieres tanto como te incomodan; estás deseando verlos y, a la vez, necesitas alejarte de ellos para descansar. Y a los hijos les ocurre lo mismo con sus padres; les quieren muchísimo, pero son también las personas que más les agobian, que les hacen ver sus incoherencias y les recuerdan los límites y normas que ellos pueden y rechazan al mismo tiempo. Por eso a veces prefieren tenerlos lo más lejos posible (Ayerra, 2004, p. 35).

Para la autora, de acuerdo con su testimonio, detrás de cada persona desestructurada, hay una familia desestructurada; así como la familia aporta respaldo, también agobio, y se pregunta si alguna vez alguien haya encontrado en la vida la familia ideal en la que sólo haya amor y buen humor. Descompone la palabra familia en tres sílabas: FA-MI-LIA. La primera *FA*, se parece a una nota musical donde pareciera que hay armonía, pero cada cual hace su sonido, escucha su género musical, ve sus programas de televisión. Sugiere una diversidad, donde cada quien es cada quien, y aporta a la familia desde su individualidad, se potencia la autoestima de cada miembro y se experimenta el estímulo mutuo, la reciprocidad, ternura y comprensión. La segunda sílaba que corresponde a *MI*, que también es una nota musical, pero también es un nombre posesivo que se refiere a mis cosas, mi cuarto, mi libro, mi música, mi programa de televisión, mi carro, mi celular, mi laptop, mi *Ipad*, mis audífonos. Pero, también se comparte, en ocasiones, lo mío. Finalmente, la tercera sílaba se pronuncia *LIA*, que tiene que ver con el verbo liar o estar hecho un lío, es lo contrario a la armonía, es el caos, el desorden, en vez de haber unidad y compactación, hay dispersión, diáspora. De pronto, todos tienen ganas de irse de la familia, experimentar el éxodo. Se experimenta el grito, la amenaza, el desacuerdo; se chantajea. Pero, el arte está en saber tejer juntos, en medio de los líos que van apareciendo, en aceptar los conflictos; no huir de ellos, saber buscar lo que une, no lo que separa. Experimentar la complicidad, la reconciliación, aprender de los fallos y desaciertos de cada miembro de la familia.

La autora hace una comparación de la familia con una ensalada que, para que sea perfecta, necesita aceite, sal y vinagre, donde

el aceite es lo suave de la familia, el vinagre lo que chirría en la relación, las diferencias que incomodan, las dificultades dolorosas. La sal sería el humor; esa cualidad de amor que facilita las relaciones, suaviza las tensiones.... la ensalada, salada, poco vinagre y bien aceitada. Lo mismo digo, respecto a la familia (Ayerra, 2004, p.p.42-44).

El hacernos con los demás, apoyados con el tú, el otro y la otra, es la antesala del hacernos con los demás apoyados por el nosotros o el grupo del que en el siguiente apartado se profundiza.

García Monge es un sacerdote Jesuita y psicólogo, quien escribió un libro de autoayuda titulado *Treinta palabras para la madurez*; en el séptimo capítulo, incluye una interesante reflexión titulada *Nosotros*, donde hace una caracterización ontológica de lo que significa esta experiencia, distinta al Yo-tú. Para Monge, es un descubrimiento y afirma:

...el paso del yo al nosotros, supone un largo camino de maduración que atraviesa por diversas crisis. No hay nosotros solamente por la existencia de un grupo de pertenencia, cuando no se establece en una red de relaciones personalmente significativas (García-Monge, 1997, p. 79).

El nosotros se refiere al grupo, incluyendo a la familia, primer grupo social y primer peldaño para la experiencia de otros nosotros, por ejemplo: grupo de estudiantes de la U. equipo de fútbol o basquetbol, banda de música, club de lectura, grupo de autoayuda como el de alcohólicos anónimos, el coro de la iglesia, los chicos banda del barrio, entre otros. Parafraseando a Monge, dice que, para que se del nosotros es menester aprender a perderse uno mismo y encontrarse en los demás, a través de la convivencia y el compartir con respeto, escucha, diálogo y amor. La antítesis, que Monge plantea del nosotros se resume en:

El nosotros no es un yo ampliado, sí, una unidad superior; no un propietario plural, sino el camino de la pérdida del yo y el reencuentro

con la unidad presentida y nunca del todo realizada en el pueblo, el grupo o la comunidad. El nosotros no es una comunidad de intereses, sino de personas; el nosotros, no es un yo como norma y centro universal de todo, sino un conjunto de personas que relativiza, refiere, conforta e invita al diálogo. El nosotros no es un *ghetto* cerrado, una mafia limitada, un club exclusivo, excluyente y agresor, sino una experiencia abierta capaz de reconocerse en nuevas personas. El nosotros no se construye por adición: yo más yo, más yo, más yo; sino por sustracción, yo menos yo, menos yo, menos yo (García-Monge, 1997, pp. 80-81).

El autor, concluye su ontología y antítesis del nosotros con esta estrofa maravillosa desde donde invita a una filosofía de hacernos con los demás: “Nosotros exige flexibilidad, evitar el ansia de poder, conciencia y análisis de la realidad y sobre todo sensibilidad para captar y encauzar, dando, a ser posible, satisfacción a las necesidades de cada uno de los miembros que componen la unidad del nosotros” (García-Monge, 1997, p. 82).

Pero, tanto los grupos como las familias no están aisladas, se relacionan entre sí en un espacio tiempo más amplio y comprometedor como lo es la comunidad, realidad estudiada más por los sociólogos que por filósofos. Este es un campo de realidad pendiente que a continuación se aborda de la mano de Gabriela Jurado.

La comunidad juega un papel fundamental en el hacernos con los demás por el rol pedagógico político que desempeña en la formación de valores de los vecinos en defensa de los intereses y necesidades comunales. En la comunidad el interaccionismo social se torna más complejo, es el espacio natural donde se amplían las relaciones con los tues, los grupos y las familias. Desafortunadamente los valores comunitarios se han visto trastocados por las políticas privatizadora indolentes a ultranza del capitalismo neoliberal de sálvese quien pueda llevados a su máxima expresión durante la pandemia del COVID 19 y de la inseguridad ciudadana, sobre todo en los países del sur global agotados por guerras y la violencia delincuencial.

La filósofa Gabriela Jurado, de la Universidad Nacional de México realizó un interesante ensayo en 2016 titulado: *La comunidad como principio de la filosofía política maya desde la*

perspectiva de la hermenéutica del lenguaje, tomando como base el significado de las palabras en el idioma tzotzil y tojolabal: *Jlumaltik* y *Kosilatik*, que significan *nuestra tierra*, pero no una apropiación privada, sino comunal y de sentido de pertenencia, lo que les da sentido de ser y estar en un espacio-tiempo. Desde la cosmovisión maya, la tierra no sólo pertenece a la comunidad, sino que la comunidad pertenece a la tierra, es una pertenencia mutua. Pero, la tierra no es sólo el mineral que está bajo los pies de la comunidad, sino todo el ambiente que se respira en un ecosistema que incluye a todos los seres vivos.

En el mundo maya, comunidad más que un concepto es un modo de vida comunitario, sentido que va más allá de lo que significa una asociación jurídica, un grupo o una institución social reconocidas jurídicamente por la sociedad civil y la comunidad política. La comunidad dentro de la concepción maya trasciende cualquier epistemología institucional jurídica, y le distingue la salvaguarda y defensa del bien común, aspecto que ha sido trastocado desde la llegada del liberalismo del siglo XIX y el neoliberalismo desde finales del siglo XX hasta la actualidad.

La comunidad en la filosofía maya también significa *nuestro mundo* donde se desenvuelve la vida de todos, es decir, comunidad no es sólo un lugar material y físico, sino *nuestro mundo* también se refiere a la subjetividad colectiva. Ahí es donde están las tradiciones, costumbres, cosmovisión, mitos, creencias, valores y espiritualidad. En ese mundo, la vida de todos, esa subjetividad colectiva es donde se fundamenta la unidad y complementariedad de cada individualidad fundada en la responsabilidad y el compromiso teniendo como principio fundamental el bien común.

Esta común-unidad reconoce a todos los vivientes en una condición emparejada. Ésta parece ir más allá del reconocimiento de igualdad que implica la aceptación de rasgos comunes, el emparejamiento (*lajan, lajanuoj'* *jlajbaitik* en tojolabal y *Ko'ol*, en tzotzil) es la relación horizontal que admite lo diferente de cada singular dentro de la comunidad, para que pueda posibilitar y encauzar la complementariedad política. Cada uno asume una posición, pero en esa posición cada uno está emparejado, no hay mejores ni peores, no hay

indispensables y no indispensables. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de la comunidad es de todos (Jurado, 2019, p.p.119-120).

La responsabilidad no es sólo del individuo o de la persona, sino de la comunidad quien se hace responsable de cada uno que la conforman, porque existe una relación horizontal de emparejamiento (en par, pareja, aparejado, a la par de). En la comunidad existe un pensar-se, realizar-se, entender-se, vivenciar-se, alegrar-se, donde el sufijo *se*, significa una acción *de sí mismo*, pero de cara a la comunidad (para sí). Es decir, para los demás. La comunidad no obstaculiza, sino que es condición de posibilidad para la autorrealización del individuo socio-comunal dentro de una concepción de *totalidad comunitaria que la vida misma*, con todos los seres vivos que la conforman: ríos, aire, montañas, bosques, tierra, animales, minerales, entre otros. La comunidad no es exclusivamente humana, sino extensivamente extra-humana, envolvente, como la trama de la vida, de la que habla sabiamente el físico austriaco Fritjof Kapra. “La percepción desde la ecología profunda reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza” (Kapra, 1998, p. 28).

La filósofa mexicana, afirma que, en la filosofía maya, la comunidad *no es, sino está siendo y se está haciendo*, es decir, no es una cosa acabada, ya hecha, sino una historia inconclusa en constante devenir y transformación por la impronta humana que *recrean la vida en ella*. La comunidad está como en danza constante. “La comunidad, de manera sintética y todavía en términos abstractos, indica el conjunto de relaciones emparejadas, recíprocas y complementarias que hacen de la vida y de la propia comunidad un lugar de servicio, merecimiento y responsabilidad”. (Jurado, 2019, p. 122)

Pero hay que decirlo, la comunidad no es una burbuja aislada del conjunto de la sociedad, forma parte de ella, y es afectada por el orden jurídico macro-establecido a nivel estatal. Está dentro de una estructura económico-política y es afectada por la misma, de tal manera que el concepto tradicional de

comunidad se ve envuelta de pronto en el drama de tener que lidiar con las políticas a nivel macro dentro del polémico Estado moderno. En este sentido, dentro de una formación económico social capitalista, se ve arrollada por las políticas neoliberales, el modelo de democracia representativa y el orden jurídico del llamado Estado de derecho.

La comunidad no está exenta de los males y miserias que le llegan desde fuera, por ejemplo: la corrupción, el proselitismo religioso, el clientelismo político en tiempo de campaña electoral, la carestía de la vida, la inflación, la industria extractiva y la privatización de las instituciones estratégicas del Estado.

El problema es que el Estado moderno, es excluyente, ve a las comunidades mayas como resabios del atraso, del subdesarrollo, lo exótico y tradicional que pervive en un tiempo pasado estancado. No las ve como un potencial de posibilidades o como una ventana de oportunidades del que hay muchos aprendizajes que extraer en el campo ético, filosófico, político y económico. En Guatemala existen muchos ejemplos de comunidades ejemplares que hacen gala de sus enseñanzas en el campo de la organización comunitaria, responsabilidad y compromiso ético político. Tal es el caso de los 48 cantones de Totonicapán, cuya organización territorial de carácter comunitarista ha desafiado al llamado *Estado moderno* guatemalteco, visibilizando sus formas ancestrales de organización, cuyos valores de participación, compromiso y responsabilidad son indiscutibles y reconocidos por la sociedad guatemalteca en su conjunto.

La filósofa citada, afirma que, el concepto de comunidad en la filosofía política maya el sentido de *hacer y estar siendo*, subyace el sentido de *incompletud*, (de algo que está incompleto) y, como la comunidad es algo inacabado, exige *completud* y por eso se mantiene en *movimiento relacional* que produce reciprocidad, tanto hacia el interior, como hacia el exterior de la misma. Los valores de la responsabilidad, el servicio, el compromiso, la participación entre otros, por ser recíprocos, son políticos.

Estar siendo y haciendo la comunidad es un merecimiento de la vida, pero esta responsabilidad se cuida. Desde aquí entendemos que la

política es para la vida porque el principio del servicio es para vivir pero esta vivencia es posible sólo comunitariamente. Estar siendo y hacer *jumaltik* no es responsabilidad impuesta sobre la subjetividad, sino más bien es *dis-posición* original de carácter subjetivo, en una subjetividad abierta hacia lo comunitario, es decir, hacia la reciprocidad y la complementariedad. El servicio de hacer y preparar es la *dis-posición* inicial de toda relación que posibilita la comunidad y al fin la vida (Jurado, 2019, p.125).

Otra filósofa interesante, es Svenja Flosspöhler (2023), quien afirma que la sensibilidad juega un papel importante en las relaciones del individuo en la sociedad contemporánea marcada por la percepción de lo que socialmente es aceptable o intolerable. Su planteamiento genera las siguientes preguntas fundamentales: ¿Cuáles son los límites ante las sensibilidades de los otros u otras? ¿Existen límites o simplemente ya no los hay? Y si existen ¿Son inmutables o están en constante transformación? ¿Qué papel juega la sensibilidad en el hacernos con los demás en sociedad? ¿Por qué se tiene que ser sensible socialmente y no simplemente resilientes de manera individual y ya?

Para esta filósofa, ya en la introducción de su libro titulado: *Sensible*, habla de la brecha social realmente existente caracterizada por una lucha entre sensibilidades de quienes se sienten víctimas ante sus victimarios y de los victimarios que temen perder sus privilegios. Es una lucha de sensibilidades:

Ya hablemos de Me Too o de Black Lives Matter, de los debates sobre el lenguaje inclusivo, de los avisos de contenidos que pueden herir la sensibilidad o de la libertad de expresión, de la lucha por el reconocimiento de grupos discriminados o de las sensibilidades de quienes temen perder sus privilegios: evidentemente nunca habíamos estado tan ocupados con reajustar el límite de lo tolerable. Y sin embargo, parece que en el discurso sobre estos temas las posturas se vuelven cada vez más inamovibles: se enfrentan irreconciliablemente liberales contra igualitarios, gente de derechas contra gente de izquierdas, viejos contra jóvenes, afectados contra no afectados. Mientras que unos dicen «¡Tampoco es para tanto, sois unos “copos de nieve” hipersensibles!», los otros responden: «¡Injuriáis e insultáis, vuestro lenguaje está manchado de sangre!». El efecto de este choque frontal es una erosión progresiva de la cultura democrática del discurso y la apertura de una brecha en mitad de la sociedad que apenas se puede cerrar ya” (Flasspöhler, 2023, p. 4).

Para la filósofa en las actuales sociedades modernas se está asistiendo a una creciente y progresiva sensibilidad del Yo y de la sociedad, sensibilidad que entra por la percepción que se experimenta al interior de los grupos, sectores y clases sociales entre sí. De acuerdo con la filósofa, la sensibilidad tiene dos significados opuestos: se entiende como la capacidad que tiene el ser humano de generar empatía hacia la otredad, sentir lo que el otro siente. En el lado contrario, está la hipersensibilidad que viene siendo un extremo, es la incapacidad de tener resiliencia ante los embates y adversidades que se enfrenta en la vida. Las personas hipersensibles, con nada se sienten afectadas por la otredad quedando en condición demasiado vulnerable, y como resultado, se ven incapacitados de hacerse con los demás.

En el plano ideológico, los sectores con ideología de derecha, capitalista, de valores conservadores e hiper religiosos, tienden a ser demasiado sensibles ante todo lo que suene a feminismo de cualquier color, blanco, académico o comunitario. Pero, son más hipersensibles a todo lo que suene a socialismo y comunismo, pues les resulta exasperante, irritable y reprochable desde todo punto de vista. Por su parte, los sectores con ideología de izquierda, socialista de valores progresistas y humanistas se muestran sensibles ante lo que suene a neoliberalismo, imperialismo, oligarquía, burguesía, fascismo, colonialismo, neonazismo, revoluciones de colores, despidos laborales, corrupción, extracción minera en los territorios, entre otros, lo cual es visto como un obstáculo, por los hipersensibles de derecha para hacerse con las cosas. Lo cual deriva en una interrogante ¿O hacernos con los demás o hacernos con las cosas? He ahí el dilema en el que se debaten las sociedades contemporáneas.

El descubrimiento de la sensibilidad humana no es nada nuevo, según la autora citada, ya desde la antigüedad el ser humano se dio cuenta de este fenómeno perceptible que con el pasar del tiempo, los filósofos han estudiado y profundizado. A pesar de que se han hecho clasificaciones de varios tipos de sensibilidad, pasiva, activa, positiva, negativa, incluyente, excluyente, lo cierto es que, la sensibilidad como capacidad actitudinal, le ha permitido a la humanidad en general, a las sociedades

en particular y al yo en singular, regular sus instintos primarios. El ser humano por naturaleza es sensible, porque siente, tiene emociones, percibe y posee inteligencia sentiente, pero, también es cierto que la sensibilidad se va haciendo y en especial la sensibilidad social. Tanto el tú, como la familia y los grupos tendrían que ser los espacios referenciales donde los seres humanos adquieren sensibilidad, por ejemplo, los boys scouts, los campamentos ecológicos, los encuentros de mujeres, los encuentros juveniles, los grupos musicales, los congresos, los simposios, los seminarios, cátedras, cursos, escuelas de formación política con enfoque de educación popular, entre otros, que contribuyen a hacerse con los demás.

Pero, frente a la creciente y progresiva sensibilidad en las sociedades modernas, también se cierne la indolencia, la excesiva hipersensibilidad, la intolerancia de los sectores más reaccionarios y retrógrados de las sociedades conocidos como los neoconservadores) que están dispuestos a llevar al mundo hacia el caos, antes que aceptar lo distinto, el cual implica crear otro mundo posible, incluyente e inclusivo. En este punto, la autora antes mencionada, refiere a Klaus Theweleit, señalando

Según la famosa tesis de Theweleit, el fascismo pervive en el acorazamiento del hombre y en el rechazo violento de la mujer: el fascismo se puede definir como el «engendro de una violencia masculina desenfrenada», como el «estado normal del hombre bajo condiciones capitalistas y patriarcales». El «hombre soldadesco» de las dos primeras guerras mundiales del que habla Theweleit se ha convertido hoy en el «hombre tóxico» (Flasspöhler, 2023, p. 6).

Frente a la lucha de sensibilidades emerge lo opuesto entre resiliencia y sensibilidad, y la pregunta ¿Qué es lo más digno, la sensibilidad social o la resiliencia individual? Hoy en día está muy de moda la palabra resiliencia, concepto tomado del campo médico que se refiere a la capacidad que los huesos poseen para volver a pegar o unir las partes después de una dolorosa fractura. Se compara metafóricamente la vida de las personas con los huesos, como haciendo un símil, si los huesos son capaces de restablecerse después de una fractura, sobre todo las personas. Resiliencia es la capacidad de recuperarse del dolor.

Por increíble que parezca, sensibilidad y resiliencia representan a dos corrientes o escuelas de pensamiento filosófico: en una esquina tenemos a Marx y Engels quienes, en sus escritos desde la Sagrada Familia, el Manifiesto comunista, pasando por los tres volúmenes del Capital, entre otros, aflora alto grado de sensibilidad empática hacia la otredad (la clase trabajadora) reivindicando sus derechos laborales. En tanto que, en la otra esquina está Friedrich Nietzsche, con su resiliencia individual, pues a lo largo de sus escritos desde Así habló Zaratustra, la voluntad de poder, el origen de la tragedia, pasando por la genealogía de la moral hasta Ecce Homo, entre otros, hace un llamado a la resiliencia individual. Ambas escuelas de pensamiento derivaron en dos tipos de formas de sociedad: la socialista por un lado y la nazi-fascista por el otro, esta última asociada a la sociedad capitalista, en tanto que la socialista y la nazi-fascista son como el agua y el aceite.

No obstante, sensibilidad y resiliencia, según la filósofa alemana, no son opuestos entre sí, sino complementarios de manera dialéctica. Una persona sensible tiende a resistir los embates de las vicisitudes, no así los hiper sensibles. Por su parte, una persona resiliente, tiende a ser fuerte y resistir los embates de las vicisitudes de la vida, pero lo que no lo mata lo hace más sensible, y en consecuencia, más fuerte. Pero, tanto la sensibilidad como la resiliencia, en las sociedades modernas, han ido in crescendo debido a la expansión del urbanismo y la rapidez de la tecnología digital que a su vez han contribuido al crecimiento de la contracultura urbana hija de la sensibilidad, manifestado en el surgimiento de movimientos sociales reivindicativos a nivel mundial.

Desde el despertar del M-15 español, pasando por las revoluciones de colores árabes, el despertar guatemalteco de 2015 hasta el movimiento *Woke* en la sociedad contemporánea estadounidense, son muestras de creciente malestar sociocultural resultado de las políticas del capitalismo neoliberal y como respuesta el progresivo crecimiento de sensibilidad social y la capacidad de resiliencia al interior de las sociedades que se niegan a dejarse morir. Todo este despertar social se resume en dos palabras, sensibilidad social y resiliencia individual que juntas

forman la ecuación perfecta para hacer frente a las adversidades del sistema de muerte agobiante. Y es que la imposición de las políticas capitalistas neoliberales de ajuste estructural han tocado los hilos sensibles de todas las sociedades del mundo provocando descontento social cuántico.

La sensibilidad social está intrínsecamente ligada a la dignidad humana y a los derechos fundamentales del ser humano, económico, políticos, sociales y culturales, y si estos se ven amenazados, la respuesta es la resistencia colectiva. Por eso, aprender a hacernos con los demás, debe entenderse desde estas dos coordenadas, sensibilidad social y resiliencia colectiva. Es porque todas las sociedades modernas del mundo están regidas por constituciones políticas republicanas que albergan en su interior la defensa de la vida de los ciudadanos. El incremento de la sensibilidad social y la resiliencia colectiva han dado como resultado el surgimiento de diversidad de movimientos sociales: ecologistas, feministas, de juventud, de la disidencia sexual, nacionalistas, de plurinacionalidad, del socialismo del siglo XXI, entre otros.

Y qué decir del fenómeno de la migración de familias completas de las sociedades de la periferia hacia las sociedades del centro industrializadas donde las fuerzas productivas están más desarrolladas. Fenómeno que está relacionado a la división internacional, racial y sexual del trabajo, debido a que, las sociedades de la periferia se han visto más afectadas por el modelo neoliberal y las guerras impuestas desde las sociedades centros de poder Europeas y estadounidense. El modelo capitalista y de economía de guerra del occidente colectivo han provocado migraciones masivas desde África hacia Europa y del sur de América Abya Yala hacia EE.UU. Familias enteras: padres, madres e hijos migran a pesar de los riesgos y peligros en su trayectoria en busca del sueño americano y el sueño europeo. Son familias con alto grado de sensibilidad y resiliencia, pues se niegan a morir. En los países receptores se experimentan dos tipos de sensibilidad: una acogedora y una agresora, pues la sensibilidad no es positiva per se, como se ha venido indicando desde el inicio de este apartado. Pero ojo, la filósofa en cuestión, alerta lo siguiente:

Es indiscutible que la sensibilización de la sociedad es un factor esencial del progreso civilizatorio. Las sociedades plurales, muy complejas y diferenciadas, necesitan básicamente, también a causa de su densificación espacial, individuos que sean capaces de percibir con sensibilidad las prioridades propias y las ajenas. Pero hoy experimentamos cómo justamente esta fuerza constructiva de la sensibilidad amenaza con tornarse destructiva: en lugar de conectarnos, la sensibilidad nos separa. Fragmenta las sociedades en grupos y hasta se convierte en un arma, y eso sucede a ambos lados de la línea de combate (Flasspöhler, 2023, p. 9).

Porque, como se dijo anteriormente, la sensibilidad social y la resiliencia colectiva se experimenta en sociedades divididas en clases sociales donde los intereses de clase y los privilegios de las élites conservadores se ven amenazados. Por increíble que parezca, el capitalismo en su versión neoliberal está inspirado en la resiliencia indolente y es insensible al dolor de las mayorías. Para los neoliberales a ultranza, las sociedades europeas que se acostumbraron al modelo keynesiano del Estado benefactor se volvieron improductivas, haraganas y en consecuencia hay que arrancarles los beneficios estatales gratuitos y exigirles a que paguen por los servicios esenciales como educación, salud, seguridad y se les recargue el impuesto al valor agregado (IVA) por todo lo que consuman. Todas estas medidas provocaron un retroceso civilizatorio y de mayor convivencia social en todas las sociedades a nivel mundial.

La autora citada, le apuesta a la complementariedad entre sensibilidad social y resiliencia individual, ni una, ni otra separada absolutamente de la otra a efecto de no insensibilizar a los individuos, pero tampoco victimizar, revictimizar y convertirlos en seres vulnerables. Por eso habla de las cuatro dimensiones de la sensibilidad: corporal, psíquica, ética y estética.

La primera está relacionada con los sentidos sensitivos como filtros por los que se experimentan emociones y sentimientos, como las agresiones, el acoso sexual y golpes físicos que dieron origen al movimiento *Me Too* en EE. UU o *ni una menos*, en América Abya Yala. Por su parte en la sensibilidad psíquica, aunque hay ausencia de agresiones físicas, abunda la violencia y agresiones psíquicas a través del lenguaje e imágenes

ofensivas. Los estereotipos, los estigmas, los prejuicios que se encuentran instalados en las subjetividades individuales y colectivas y que afloran a través del lenguaje y las múltiples formas de comunicación forman parte de esta sensibilidad psíquica. La sensibilidad ética está relacionada con el deber hacer práctico, la acción de empatía hacia la otredad, ponerse en los zapatos del otro agraviado en la lógica de hoy por ti, mañana por mí. Llegado a este punto, la empatía juega un papel fundamental en la sensibilidad práctica o activa que lleva a la acción a través de la participación, la responsabilidad, el servicio, la disposición voluntaria. Finalmente, la sensibilidad estética como capacidad de salir al encuentro de lo bello y lo feo en una experiencia resonante, es decir, que resuena, que no se queda inerte e indiferente, sino tiene la capacidad de asignar y resignificar un lugar a la otredad más allá de los prejuicios.

La mencionada autora, en el capítulo VIII de su libro *Sensible*, resume su filosofía de hacernos con los demás en la sociedad de las sensibilidades explorando cómo la sensibilidad y la percepción emocional han llegado a jugar un papel central en la sociedad contemporánea. El enfoque está en cómo las características individuales de sensibilidad afectan la forma en que las personas interactúan y experimentan el mundo. Cinco ideas fundamentales resaltan el carácter de la sociedad de las sensibilidades:

a) Se ha llegado a desarrollar alto grado de sensibilidad a tal punto de convertirse en un paradigma de lo especial exigido por la misma sensibilidad; b) Se está discutiendo cómo la sensibilidad actual se manifiesta en una búsqueda constante de resonancia emocional y conexión auténtica con la otredad; c) La propuesta de Paul Valéry de crear espacios seguros donde las sensibilidades puedan expresarse sin temor al juicio y condena; d) Existe la confrontación entre dos posturas diametralmente opuestas entre sí, representadas por las personas hipersensibles, cuyo comportamiento es similar a un copo de nieve con rasgos maternos y paternos. Por otro lado, aparece la actitud más despectiva y sarcástica de las nuevas generaciones de jóvenes bajo el término «OK, boomer», ironizando a los *baby boomers* de

los años 60; e) De la sensibilidad corporal y psíquica se deriva la cultura del no me toques, misma que refleja la delicadeza y la hipersensibilidad de sectores sociales que han crecido en sensibilidad al momento de abordar la cuestión del hacernos con los demás.

Y para ir cerrando el contenido de este ensayo, se hace la invitación a examinar cómo la sensibilidad y la búsqueda de resonancia emocional influyen en la dinámica social actual, y cómo estos factores están moldeando las interacciones y expectativas culturales en las sociedades contemporáneas.

CONCLUSIONES

Todas las capas reflexivas que se fueron colocando una sobre otra forman un entramado como un huipil tejido desde la vida cotidiana en un proceso creativo e inacabado de esto que se llama filosofía para hacernos con los demás y que a su vez forma parte de algo más grandioso que se llama filosofía para la vida. Cada uno de los modos de hacernos con los demás se fue sumergiendo gradualmente de lo más particular y concreto hacia lo más general y abstracto como es el hacernos con los demás en sociedad. A un principio, como que no estaba muy claro lo que Peña-Muñate indicaba, que el Yo es una construcción social, parecía como un slogan trillado, y como su artículo apenas abarca dos páginas, quedaron muchas preguntas que poco a poco fueron respondidas por los demás autores consultados.

Tampoco quedaba muy claro que la dimensión social del ser humano se agotara en la relación Yo-tú, porque todavía quedan rastros de egoísmo y peligros en la forma en que se vivencia esa relación. En la realidad, esta relación en no pocas ocasiones, no permite continuar el proceso de interacción social hacia los otros planos del *hacernos con los demás*. A pesar de que el Tú abre posibilidades y asume el rol de espejo que me dice quién soy, no es suficiente, para la metacognición de *mí mismo*. Además, muchas veces el tú, no contribuye a perderme y encontrarme en los demás, precisamente porque las amenazas y los miedos a

los que se refiere García Monge son tan reales que imposibilitan el crecimiento personal.

Aunque, en el plano de *hacerme con los demás* en la familia ya empieza a haber cierta vispera de lo que puede ser las experiencias grupales, sigue siendo incompleto, debido a la sobreprotección de la que adolece el núcleo familiar. La realidad indica que hay familias que entran en competencia y rivalidad unas contra otras y en esa dinámica de la ley del más fuerte se truncan los procesos de crecimiento personal de cada uno de los miembros. Este fenómeno se da por el afán de poder político, prestigio, posición social que da el poder del dinero lo que deriva en destrucción mutua asegurada y por consiguiente deshumanización. Si bien, las familias juegan un papel importante en los procesos del interaccionismo social, también es cierto que pueden destruir vidas personales y colectivas.

Es en el *hacerme con los demás* en el nosotros grupal donde y cuando ya se empieza a vislumbrar con mayor claridad la dimensión social del ser humano, porque ahí se aprende a perder el yo y a encontrarse en los demás. Si bien el tú dice quién soy ante el otro, el nosotros grupal abre un mundo de posibilidades, precisamente porque el conjunto permite el despliegue de potencialidades. El nosotros grupal, se convierte en antesala para dar el paso hacia el plano social más general, complejo y abstracto como es la sociedad. Pero, también es cierto que hay experiencias grupales que son cerradas, que excluyen a otros distintos, y son destructivos como el caso de los grupos nazi-fascistas, supremacistas, mafias, grupos de crimen organizado, las burguesías de clase alta que forman el club de familias poderosas. Pero, como dice, García Monge, esos grupos son ghettos, no auténticos *nosotros*.

Sin embargo, hay otro plano más complejo en ese proceso de *hacernos con los demás*, y es la sociedad donde se experimenta el compromiso social, la sensibilidad social, la resiliencia individual y colectiva, la conciencia social, la identidad de clase, la apuesta política, el tomar partido en los debates políticos complejos. Cuando se llega a este nivel, se puede decir que, el hacernos con los demás, ha llegado a su clímax, es decir, al

momento culminante del proceso de socialización del yo como creación social. Y aquí es donde la filósofa Flasspöler, contribuyó enormemente con su pensamiento sobre la sensibilidad social y la resiliencia individual al verlos como complemento y no como opuestos.

Esto no significa que las capas anteriores tengan un rango inferior al último plano de reflexión, sino al contrario, son necesarias en la creación del yo como individuo social, en la formación de la dimensión social del ser humano. Nunca se termina el hacernos con los demás, lo que se convierte en una hermosa aventura de nunca acabar. Lo importante de estas líneas reflexivas más que la elaboración de una propuesta teórica en el campo de la filosofía social, son los aportes que muchos filósofos y filósofas han elaborado para la poiésis de sociedades convivenciales e incluyentes capaces de de-construir el credo individualista que pregonan las sociedades montadas en el andamiaje capitalista, cuyas relaciones están marcadas por el hacerse con las cosas por sobre el hacernos con los demás.

REFERENCES

- Alvarado, I., & Molina, J. (2020, 7 24). El Salvador y los estereotipos de la mujer que prevalecen en su publicidad televisiva. *Realidad Empresarial*, (9), 16. <file:///C:/Users/jchernandez/OneDrive%20-%20Universidad%20Rafael%20Landivar/Escritorio/Downloads/scampos,+Edici%C3%B3n-9-RE-+5-An%C3%A1lisis+-+B.pdf>
- Ayerra, M. P. (2004). El difícil arte de hacer familia. *Curso de Reflexión Teológica*, 34-46. <https://www.studocu.com/gt/document/universidad-rafaellandivar/psicologia-general/el-dificil-arte-de-hacer-familia-de-mari-patxi-ayera/37104599>
- Benedetti, M. (sf) Antología poética. Editorial Sudamericana, Buenos Aires. <https://www.suneo.mx/literatura/subidas/Mario%20Benedetti%20Antologia%20Po%C3%A9tica.pdf>

- Buber, M. (1982). *Yo y tú*. Ediciones Nueva Visión S.A.I.C.
[https://aulademusicamartinsar-
miento.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/libroartescenicass.pdf](https://aulademusicamartinsar-miento.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/libroartescenicass.pdf)
- Flasspöhler, S. (2023). *Sesible: Sobre la sensibilidad moderna y los límites de lo tolerable* (Primera ed.). Herder Editorial S.L.
[https://www.scribd.com/document/746181654/Sensi-
ble-Sobre-la-sensibilidad-moderna-y-los-limites-de-lo-to-
lerable-Svenja-Flasspohler-full-chapter-downloa d-pdf](https://www.scribd.com/document/746181654/Sensible-Sobre-la-sensibilidad-moderna-y-los-limites-de-lo-tolerable-Svenja-Flasspohler-full-chapter-download-pdf)
- García-Monge, J. A. (1997). *Treinta palabras para la madurez*.
Desclé-Brouwer. [https://es.scribd.com/docu-
ment/589347999/Tu-y-Nosotros-de-Jose-Antonio-G ar-
cia-Monge-1](https://es.scribd.com/document/589347999/Tu-y-Nosotros-de-Jose-Antonio-Garcia-Monge-1)
- Jurado, G. (2019, 5 30). La comunidad como principio en la filosofía política maya.
Revista de filosofía, (33), 115-126. [https://reposito-
rio.unam.mx/contenidos/ficha/la-comunidad-como-
principio-de-la-filosofia-politica-maya-
5000790?c=OGg8zw&d=false&q=humanidades&i=1
&v=1&t=search_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/ficha/la-comunidad-como-principio-de-la-filosofia-politica-maya-5000790?c=OGg8zw&d=false&q=humanidades&i=1&v=1&t=search_0&as=0)
- Kapra, F. (1998). *La trama de la vida* (Primera ed.). Editorial Anagrama, Barcelona
[http://isfdmacia.zonali-
bre.org/trama%20de%20la%20vida%20de%20F%20Kap-
ra.pdf](http://isfdmacia.zonali-bre.org/trama%20de%20la%20vida%20de%20F%20Kapra.pdf)
- Peña-Muñate, G. S. (2023). La construcción social del yo. *Razón Crítica*, (15), 1-2

MENOSPRECIO Y DESPRECIO HACIA ESTUDIANTES LGBTQ+ EN LA UACJ

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
pavel.gutierrez@uacj.mx

INTRODUCCIÓN

La violencia es sistémica, por ende, el menosprecio y desprecio también lo son. Los estados de excepción pueden definir a los otros como excluidos o incluidos en el orden político. En este sentido, se argumenta que los estados de excepción permiten a los poderes soberanos suspender los derechos y libertades, que relegan a ciertos grupos a un estado de vida desnuda donde están excluidos de la protección y el reconocimiento público (Agamben, 1995). Por lo que en el contexto de las personas LGBTQ+, las políticas y leyes discriminatorias pueden ser vistas como una forma de estado de excepción que las excluye del pleno reconocimiento y participación en la sociedad. Asimismo, la vida desnuda es aquella que puede ser matada, pero, no sacrificada, una vida que no tiene valor jurídico (Agamben, 1995). Las personas LGBTQ+ que viven bajo regímenes que las criminalizan se encuentran en esta situación de vida desnuda, donde su existencia misma es vista como ilegítima y sujeta a diferentes violencias sin repercusiones legales. Este estado de excepción perpetúa el menosprecio y desprecio al deshumanizar y deslegitimar a las personas LGBTQ+.

El estado de excepción es una forma en la que se suspende el orden jurídico para crear una zona de indiferenciación entre ley y violencia (Agamben, 1995). Las personas LGBTQ+ a menudo se encuentran en esta zona de indiferenciación, donde son vulnerables a la violencia y a la discriminación sin protección legal adecuada. Ante esto, la criminalización de la homosexualidad en algunos países (la homosexualidad es castigada con la pena de muerte en: Nigeria, Somalia, Afganistán, Irán, Sudán, Yemen, Arabia Saudita, entre otros) y las políticas que restringen los derechos de las personas transgénero, son ejemplos de la forma en que los estados de excepción se aplican para excluir

y marginar a las personas transexuales, transgénero o travestis, al juzgarlas por el crimen de homosexualidad. Estas políticas no solo perpetúan el menosprecio y desprecio, sino que también legitiman la violencia y la discriminación sistemática contra la comunidad LGBTQ+.

Por último, la representación no es solo una cuestión de presencia, sino de quién tiene el poder de hablar y ser escuchado (Spivak, 1988). Las personas LGBTQ+ a menudo no tienen acceso a plataformas donde puedan articular sus experiencias y luchas, lo que perpetúa el menosprecio y desprecio. El reconocimiento y amplificación de sus voces es esencial para desafiar las estructuras de poder que las oprimen.

ABYECCIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL OTRO

La abyección se define como una respuesta emocional que se produce cuando el sujeto enfrenta algo que pone en peligro las fronteras de su identidad (Kristeva, 1980). Este proceso es fundamental para entender cómo las personas LGBTQ+ son percibidas como una amenaza al orden social patriarcal, que se basa en la heterosexualidad normativa. Asimismo, el sistema patriarcal construye la identidad heterosexual como la norma, por lo tanto, cualquier desviación de esta norma se percibe como abyecta. La abyección no solo genera rechazo, sino que también establece los límites de lo que se considera aceptable dentro de una sociedad (Kristeva, 1980).

En este sentido, las personas LGBTQ+ son relegadas a los márgenes de la sociedad, donde son vistas como una amenaza a la estabilidad y coherencia del orden social dominante. Por lo cual, el horror y el rechazo de las identidades no heterosexuales ni heteronormadas se basa en la percepción de que estas identidades subvierten las normas establecidas por el patriarcado. Kristeva señala que lo abyecto es aquello que perturba una identidad, un sistema, un orden. Lo que no respeta los límites, los lugares o las reglas (Kristeva, 1980). En el contexto del sistema paterno-heterosexual, las personas LGBTQ+ representan precisamente esta perturbación.

La heterosexualidad normativa se impone como la única forma aceptable de sexualidad, y cualquier desviación de esta norma se ve como una amenaza a la estabilidad del sistema. Esto lleva a que las personas LGBTQ+ sean objeto de menosprecio y desprecio, ya que su existencia misma desafía las normas establecidas. La reacción de horror y rechazo es, por lo tanto, una manifestación de la abyección, que busca preservar la pureza y la cohesión del orden social patriarcal.

EL LENGUAJE COMO POLÍTICA DEL MENOSPRECIO Y DESPRECIO

Las relaciones de poder silencian a los otros y cuestiona la posibilidad de representación de los subalternos. También, las estructuras de poder coloniales y patriarcales crean un lugar de enunciación desde el cual los subalternos no pueden hablar ni ser escuchados (Spivak, 1988). Esta imposibilidad de representación es una forma de violencia epistémica que perpetúa la marginalización de las personas LGBTQ+.

Respecto a la subalternidad, esta es una posición estructural de exclusión que impide la articulación de la voz (Spivak, 1988). Las personas LGBTQ+, especialmente, aquellas que pertenecen a comunidades marginadas no binarias ni heteronormadas, a menudo se enfrentan a múltiples niveles de exclusión que les impiden ser escuchadas y representadas adecuadamente. El silenciamiento de sus voces refuerza el menosprecio y desprecio, perpetuando así su condición de subalternidad.

El análisis retórico del lenguaje es crucial para entender la manera en que se perpetúa el menosprecio y desprecio hacia las personas LGBTQ+. El lenguaje tiene un poder performativo, es decir, que no solo describe la realidad, sino que también la construye y la transforma (Kristeva, 1980). En este sentido, el lenguaje se convierte en una herramienta política que refuerza las normas heteronormativas y margina a las personas que no se ajustan a ellas.

Por un lado, el uso de términos peyorativos y despectivos para referirse a las personas LGBTQ+ es un claro ejemplo de cómo el lenguaje puede ser utilizado para perpetuar el

menosprecio y desprecio. Estas palabras no solo reflejan el rechazo hacia estas identidades, sino que también contribuyen a mantenerlas en una posición subordinada dentro de la sociedad. Asimismo, el lenguaje de la abyección es un lenguaje de exclusión, que establece fronteras y delimita lo que es aceptable y lo que no lo es (Kristeva, 1980).

Por otro lado, el análisis subraya la importancia del inconsciente en la dinámica de la abyección. La abyección está profundamente arraigada en el inconsciente y se manifiesta en las reacciones viscerales de horror y rechazo (Kristeva, 1980). Esto es relevante para entender por qué el menosprecio y desprecio hacia las personas LGBTQ+ son tan difíciles de erradicar, ya que estas actitudes están profundamente incrustadas en el inconsciente colectivo.

El inconsciente colectivo, un concepto desarrollado por Carl Jung, se refiere a las estructuras y arquetipos comunes que subyacen a la psique humana. En el caso de la abyección, estas estructuras incluyen normas y valores patriarcales que dictan lo que es aceptable y lo que no lo es. Por lo que la abyección está vinculada a lo que es más íntimo y a la vez más desconocido en lo inconsciente, lo que hace que su erradicación sea particularmente difícil (Kristeva, 1980).

Asimismo, se destaca la importancia del lenguaje como un instrumento de dominación y exclusión. El lenguaje racista utilizado por los colonizadores no solo deshumanizaba, sino que también imponía una identidad inferior a los colonizados (Fanon, 1952). De manera similar, el lenguaje homofóbico y transfóbico perpetúa el menosprecio y desprecio hacia las personas LGBTQ+, marcándolas como *otros* indeseables.

El lenguaje despectivo y las etiquetas peyorativas refuerzan la exclusión y la marginalización, funcionando como una barrera psicológica que impide la plena integración y aceptación de las personas LGBTQ+ en la sociedad. El lenguaje es una herramienta poderosa para la dominación psicológica (Fanon, 1952), una afirmación que se aplica directamente a la forma en que se utiliza el lenguaje para subyugar a las comunidades LGBTQ+.

APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA COLONIZACIÓN Y LA SUBALTERNIDAD

Se reconoce que el colonizador impone una identidad subalterna al colonizado, despojándolo de su humanidad y reduciéndolo a un otro inferior (Fanon, 1952). Esta dinámica de poder puede ser paralela al menosprecio y desprecio hacia las personas LGBTQ+, quienes son subalternizadas por no conformarse con (o apegarse a) las normas heteronormativas y patriarcales, como ya fue mencionado anteriormente.

Cabe mencionar que el colonialismo no solo oprime físicamente, sino también psicológicamente (Fanon, 1952). De manera similar, la heteronormatividad y el patriarcado ejercen una opresión psicológica sobre las personas LGBTQ+, internalizando en ellas un sentimiento de inferioridad y abyección. Este proceso de subalternización se manifiesta en una necesidad constante de validación por parte de la norma heterosexual dominante, que nunca se concede completamente.

Por lo que el menosprecio y el desprecio son herramientas eficaces para mantener a las personas LGBTQ+ en una posición subalterna. Los colonizadores utilizan el desprecio para deshumanizar a los colonizados, una táctica que también se aplica a las personas LGBTQ+ en el contexto del patriarcado heteronormativo (Fanon, 1952). Dicha inferiorización es el modo de vida impuesto por el colonizador al colonizado (Fanon, 1952). De la misma manera, el sistema patriarcal heteronormativo inferioriza a las personas LGBTQ+, imponiéndoles una vida marcada por el rechazo y la marginación. Esto se refleja a través de microagresiones sutiles cargadas de un lenguaje despectivo y actitudes discriminatorias que manifiestan este desprecio, que perpetúa la violencia simbólica y real contra estas comunidades.

Utilizando categorías del psicoanálisis, el desprecio hacia los subalternos es una proyección de las inseguridades y ansiedades del opresor (Fanon, 1952). En el caso de las personas LGBTQ+, el desprecio y el menosprecio pueden interpretarse como mecanismos de defensa utilizados por la sociedad patriarcal para mantener sus fronteras identitarias. El desprecio no

solo deshumaniza al objeto de odio, sino que también reafirma la superioridad del opresor. El odio es una pasión en la que el sujeto encuentra una afirmación de su propia existencia (Fanon, 1952). En el contexto heteronormativo, el odio hacia las personas LGBTQ+ reafirma la identidad heterosexual como la norma y refuerza las jerarquías de poder.

Los colonizados internalizan el desprecio del colonizador, lo que lleva a una fragmentación de su identidad y a una auto-percepción negativa (Fanon, 1952). Esta interiorización del desprecio es igualmente relevante para las personas LGBTQ+, quienes a menudo internalizan la homofobia y transfobia de la sociedad, resultando en daños psicológicos profundos. La internalización del desprecio y el odio puede llevar a problemas de salud mental, como depresión, ansiedad y baja autoestima. Por lo cual, la opresión psicológica es quizás la forma más insidiosa de dominación, ya que penetra en el núcleo de la identidad del sujeto (Fanon, 1952). Para las personas LGBTQ+, esta opresión psicológica es un componente central de la violencia sistémica, perpetuando el ciclo de menosprecio y desprecio.

ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA Y SUPERACIÓN DEL MENOSPRECIO Y EL DESPRECIO

Se proporciona un marco para la resistencia y la superación del desprecio. La liberación del colonizado implica la importancia de la conciencia crítica y la autoafirmación como pasos esenciales hacia la emancipación (Fanon, 1952). Este enfoque es igualmente aplicable a la lucha de las personas LGBTQ+ contra la opresión heteronormativa. Además, la construcción de una identidad positiva y la creación de espacios seguros son estrategias cruciales para contrarrestar el menosprecio y desprecio. Es por esto por lo que la liberación comienza con la autoafirmación y la negación de las identidades impuestas por el opresor (Fanon, 1952). Para las personas LGBTQ+, esto implica rechazar las narrativas de inferioridad y construir comunidades que celebran la diversidad y la autenticidad.

El análisis sobre las prácticas cotidianas revela las formas en que las personas LGBTQ+ utilizan tácticas de resistencia para

desafiar las imposiciones heteronormativas. Estas tácticas incluyen la creación de espacios seguros, la visibilidad pública a través de eventos como el Orgullo LGBTQ+ y la re-apropiación de narrativas culturales. Además, las tácticas se caracterizan por su movilidad y su capacidad de transformar el espacio del otro (De Certeau, 1980). Las personas LGBTQ+ utilizan su creatividad y adaptabilidad para subvertir las normas dominantes, mostrando que el poder no es absoluto y puede ser desafiado en el día a día. Estos actos de resistencia cotidiana son esenciales para contrarrestar la violencia parecida.

Las prácticas cotidianas pueden subvertir las imposiciones de la alteridad y el poder dominante. Las tácticas utilizadas por los individuos en su vida diaria pueden resistir y transformar las estructuras de poder impuestas por la sociedad (De Certeau, 1980).

Esta perspectiva es esencial para entender la manera en que las personas LGBTQ+ navegan y desafían el menosprecio y desprecio en su vida cotidiana. Asimismo, las prácticas cotidianas, como la re-apropiación de espacios públicos y la creación de comunidades de apoyo, son formas de resistencia que permiten a las personas LGBTQ+ subvertir las imposiciones de la heteronormatividad. Además, las tácticas son una forma de acción que se despliega dentro del espacio del otro (De Certeau, 1980). En este sentido, las tácticas cotidianas de las personas LGBTQ+ pueden ser vistas como actos de resistencia que desafían y desestabilizan las normas patriarcales y heteronormativas.

METODOLOGÍA

El enfoque comprensivo se basa en la interpretación profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos estudiados, buscando entender sus experiencias y significados en su contexto particular. En este estudio, el enfoque comprensivo permite explorar las vivencias de personas LGBTQ+ mediante sus historias de vida, capturando sus luchas, resistencias y estrategias de afrontamiento. Este enfoque se inspira en la sociología comprensiva de Weber (1978), que enfatiza la

importancia de entender el significado subjetivo que los individuos atribuyen a sus acciones y experiencias.

El método biográfico y las historias de vida son herramientas cualitativas que permiten una exploración detallada de las trayectorias individuales a lo largo del tiempo. Este método se centra en la narración personal, donde los entrevistados comparten sus experiencias y reflexiones, proporcionando una visión holística de sus vidas (Merrill & West, 2009). Además, Bourdieu (1980) señala la relevancia de considerar las estructuras sociales que influyen en estas narrativas, permitiendo una comprensión más amplia de las experiencias individuales en su contexto social.

Las entrevistas en profundidad son una técnica cualitativa esencial para obtener información detallada y rica sobre las experiencias de los sujetos. Este método permite a los investigadores explorar los pensamientos, sentimientos y percepciones de los entrevistados, ofreciendo una comprensión más completa de sus realidades (Kvale, 1996). Según Flick (2014), las entrevistas en profundidad son fundamentales para captar la complejidad y el matiz de las experiencias humanas, ya que permiten una interacción directa y flexible entre el investigador y el entrevistado.

RESULTADOS

Se analizan las dinámicas de subalternización, menosprecio y desprecio hacia estudiantes LGBTQ+ en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), así como las estrategias de resistencia que se desarrollan. En la UACJ, la violencia sistémica contra los estudiantes LGBTQ+ se manifiesta en diversas formas. La falta de políticas inclusivas y la presencia de normas y actitudes discriminatorias perpetúan un estado de excepción que excluye a estos estudiantes de una plena participación y reconocimiento con equidad en la comunidad académica. Las políticas o la ausencia de medidas adecuadas crean un ambiente en el cual estudiantes LGBTQ+ pueden sentirse relegados a una existencia de vida desnuda, donde sus derechos y dignidad son desestimados.

Se considera que esta exclusión de personas abiertamente LGBTQ+ en el Consejo Universitario de la UACJ, al igual que en contextos más amplios descritos por Agamben (1995), resulta en una forma de violencia simbólica que deshumaniza y deslegitima a estudiantes LGBTQ+ y sus derechos universitarios. En la UACJ, estudiantes LGBTQ+ a menudo enfrentan la abyección en el sentido kristevano, donde su identidad se percibe como una amenaza al orden social dominante basado en normas heteronormativas y en la defensa del conservadurismo. La construcción del otro abyecto les ubica en los márgenes de la comunidad universitaria, creando una percepción de que sus identidades subvierten las normas establecidas. Esta percepción contribuye a un rechazo visceral y un menosprecio sistemático, afectando su bienestar y experiencia educativa. El sistema patriarcal y heteronormativo que prevalece en la UACJ sigue configurando a las identidades LGBTQ+ como perturbadoras al tradicionalismo, la moral y el conservadurismo, lo que intensifica su marginalización.

El lenguaje desempeña un rol crucial en la perpetuación del menosprecio y desprecio hacia estudiantes LGBTQ+ en la UACJ. Los términos peyorativos y las actitudes discriminatorias no solo reflejan un rechazo hacia estas identidades, sino que también consolidan su posición subordinada dentro del entorno académico. El lenguaje, en este caso, actúa como una herramienta política que refuerza las normas heteronormativas y limita la capacidad de estudiantes LGBTQ+ para ser escuchados y reconocidos. La violencia epistémica derivada de la imposibilidad de representación también contribuye al silenciamiento de sus voces, perpetuando su condición de subalternidad.

En la UACJ, estudiantes LGBTQ+ pueden enfrentar diversas formas de subalternización que van desde la invisibilización de sus identidades hasta la discriminación activa. El sistema educativo, influenciado por normas heteronormativas y patriarcales, puede reproducir actitudes de menosprecio y rechazo, tanto en el entorno académico como en el social y en el laboral. Esta subalternización se ve reflejada en la falta de políticas

inclusivas y de protección específicas para estudiantes LGBTQ+, así como en la escasez de recursos destinados a su bienestar.

Siguiendo la teoría de Fanon sobre la opresión psicológica, algunos estudiantes LGBTQ+ en la UACJ pueden internalizar las actitudes de desprecio y homofobia presentes en su entorno. Esto puede manifestarse en problemas de salud mental, como ansiedad, depresión y baja autoestima. La presión para conformarse a las expectativas heteronormativas, el conservadurismo y la falta de espacios seguros contribuyen a este proceso de auto-desvalorización.

A pesar de estos desafíos, estudiantes LGBTQ+ en la UACJ han desarrollado diversas estrategias de resistencia. La creación de grupos de apoyo y espacios seguros dentro de la universidad, son fundamentales para contrarrestar la subalternización. Además, la visibilidad pública a través de actividades como la organización de eventos LGBTQ+ y la participación en movimientos estudiantiles por la diversidad son formas de desafiar la normatividad imperante.

Asimismo, las tácticas de resistencia cotidiana, tal como lo plantea Michel de Certeau (1980), se ven en las formas en que los estudiantes LGBTQ+ re-apropian los espacios universitarios, transformándolos en lugares de afirmación y empoderamiento. Estos actos incluyen desde el uso de lenguaje inclusivo y la visibilidad de personas LGBTQ+ en la UACJ hasta la participación activa en debates sobre derechos y equidad de género. Estas prácticas subvierten las normas dominantes y abren caminos hacia la inclusión y el reconocimiento con equidad y diferencia entre las personas LGBTQ+.

Finalmente, es esencial considerar cómo las identidades LGBTQ+ se intersectan con otras dimensiones de opresión, como la raza, la clase social y la etnicidad. Estudiantes que pertenecen a comunidades indígenas, tienen raíces africanas o que provienen de contextos socioeconómicos desfavorecidos pueden enfrentar una discriminación aún más pronunciada. En estos casos, la lucha por la autoafirmación se vuelve más compleja, requiriendo un análisis interseccional para entender

mejor las múltiples capas de subordinación y las formas de resistencia específicas.

El caso de diferentes estudiantes LGBTQ+ en la UACJ ilustra cómo las teorías de Fanon (1952) sobre la subalternización y la opresión psicológica pueden ser aplicadas para comprender las experiencias de marginación y resistencia en un contexto universitario. A través de la creación de espacios seguros, la visibilidad y la resistencia cotidiana, estos estudiantes desafían las narrativas de desprecio y subalternización, construyendo identidades fuertes y comunitarias que desafían las normas heteronormativas. La comprensión de estas dinámicas es crucial para la implementación de políticas más inclusivas y el desarrollo de estrategias de apoyo efectivas dentro del ámbito académico. En los siguientes apartados se presentan los siguientes fragmentos de historias de vida de personas LGBTQ+.

Tabla 1. Sujetos de estudio

Nombre	Género	Profesión
Mariana (50)	Mujer trans	Activista
Carlos (36)	Gay	Médico
Alex (32)	No binario	Artista
Mario (27)	Gay	Psicólogo
Ana (24)	Lesbiana	Administradora
Luis (22)	Gay	Mercadotecnia

Fuente: elaboración propia.

Mariana

Se entrevistó en profundidad a una mujer trans, Mariana, quien nació en la Ciudad de México. Desde muy joven, sintió que el género asignado al nacer (masculino) no correspondía con su verdadera identidad. A medida que crecía, comenzó a identificarse más con lo femenino, sin embargo, vivió en silencio debido a las estrictas normas sociales y familiares. Su adolescencia fue marcada por la confusión y el miedo al rechazo. Mariana menciona que ella comenzó a buscar información sobre

personas trans en la Internet, encontrando apoyo en foros y grupos de redes sociales. A través de estos espacios, descubrió que no estaba sola y empezó a entender más sobre su identidad de género. Esta conexión con otras personas trans le permitió encontrar la fortaleza para empezar su transición social. Mariana decidió mudarse a la zona centro de la Ciudad de México, donde encontró una comunidad más abierta y un lugar de apoyo para personas trans. Aquí, Mariana inició su transición médica y se involucró en el activismo por los derechos trans. Empezó a trabajar con organizaciones locales, educando a otras personas sobre la diversidad de género y luchando por la inclusión y el respeto hacia la comunidad LGBTQ+.

Al respecto, Mariana señala que, cuando comenzó a identificarse como una persona trans, enfrentó muchas situaciones difíciles. Ella sostiene que:

[...] La adolescencia es una etapa complicada, y para alguien que está explorando su identidad, puede ser especialmente desafiante. Pensaba en cómo sería aceptada por mis pares y qué consecuencias tendría ser auténtica. Para alguien de 50 años asumiendo una identidad trans por primera vez, creo que los pensamientos y sentimientos serían de liberación y miedo a la vez; liberación porque finalmente está viviendo con su verdad y miedo por el rechazo y la discriminación. Dentro de mi propia familia, había ciertos privilegios relacionados con ser heterosexual que no estaban disponibles para alguien trans. La aceptación y el apoyo incondicional no siempre eran garantizados. En mi ciudad de origen, una persona trans podría enfrentarse a numerosos problemas, desde la falta de lugares seguros hasta la ausencia de apoyo institucional y social.

En cuanto a los lugares públicos, los espacios culturales y algunos cafés inclusivos o *gay friendly*, Mariana señala que:

[...] han sido esenciales para nutrir la resiliencia de la comunidad trans. Sin embargo, siempre he creído que una ciudad más grande y diversa, como Ciudad de México, podría ofrecer una mejor calidad de vida debido a su mayor aceptación y recursos.

[...] el vivir en la CDMX me permitió crecer y tener la madurez para decidir mudarme a Ciudad Juárez en noviembre de 2000, Juárez es una ciudad en la que no hay muchos espacios culturales o *gay friendly*,

pero, habemos una comunidad de trans que nos apoyamos y nos orientamos entre nosotras.

Respecto a su experiencia en la UACJ, Mariana señala que ella ingresó en 2003 al Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA). Sin embargo, diversos comentarios transfóbicos de sus profesores e incluso de autoridades universitarias le hicieron renunciar, pensando que:

[...] llegó un momento en el que ni siquiera concluí el primer semestre, dejé mis clases y decidí no volver a la universidad, ya que no valía la pena desperdiciar mi tiempo en una formación que no me iba a servir para trabajar. Creo que fue el miedo a darme cuenta de que las barreras para estudiar no iban a terminarse en la universidad, sino que me iba a topar con más barreras para encontrar un trabajo profesional. Opté por continuar solamente con mi activismo.

Al cierre de la entrevista, Mariana reflexiona que su resistencia provino de la necesidad de vivir auténticamente. A pesar de los desafíos, como la discriminación laboral y la falta de apoyo familiar, su participación activa en el activismo y la educación sobre temas trans le ha dado un propósito y una comunidad que la apoya incondicionalmente. Por último, comparte su estrategia para enfrentar situaciones incómodas:

[...] cuando alguien me llama por el nombre equivocado, simplemente digo: Te pido que uses mi nombre correcto. Es importante para mí. De esta manera, establezco límites claros y demuestro que merezco respeto.

Carlos

Carlos creció en una familia tradicional en Medellín, Colombia. Desde pequeño, se dio cuenta de que se sentía atraído por otros chicos, pero, la homofobia latente en su entorno lo llevó a reprimir sus sentimientos. Durante años, intentó cumplir con las expectativas familiares y sociales, manteniendo su orientación sexual en secreto. No había un espacio seguro para salir del clóset. Señala que le tomó años sentirse lo suficientemente seguro para decirles a sus padres sobre su orientación sexual. Temía su rechazo, pero, también se preocupaba por su propia

seguridad física y emocional. Finalmente, cuando encontró una red de apoyo sólida, se sintió listo para hablar.

Carlos decidió mudarse a la Ciudad de México, ya que conoció a su pareja actual durante una visita a Colombia. Los dos se enamoraron y su pareja (David) decidió que viviera con él en Ciudad de México. Dos años después, Carlos logró ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para estudiar medicina, Carlos conoció a otros estudiantes LGBTQ+ en CDMX y comenzó a cuestionar los prejuicios que había internalizado desde su primera infancia en Colombia. A través de amigos gay, sus estudios en la UNAM y literatura LGBTQ+ que se compartían entre amigos gay, empezó a aceptar su identidad. Aun así, le preocupaba la manera en que su homosexualidad podría afectar su carrera profesional como médico general y su relación con los pacientes.

Luego de muchos seminarios en la UNAM, de contar con el apoyo de su pareja y de los consejos de profesores gay que también trabajan en instituciones de salud. Carlos decidió hacer de su orientación sexual una parte visible de su vida, adoptando un enfoque abierto y educativo en su práctica médica. Empezó a ofrecer charlas sobre salud LGBTQ+ en la UNAM y se convirtió en un defensor de la inclusión en el campo de la salud. La creación de un espacio seguro en su consultorio para pacientes LGBTQ+ ha sido uno de sus mayores logros.

Carlos considera que la clave de su resiliencia fue encontrar una comunidad de apoyo y transformar su experiencia personal en una herramienta educativa. Hoy, ayuda a otros profesionales de la salud a comprender mejor las necesidades de los pacientes LGBTQ+ y lucha por una atención más inclusiva y respetuosa. Por último, respecto a la retórica del menosprecio y del desprecio hacia la homosexualidad y su relación con la discriminación cruzada entre género y raza, Carlos menciona que:

[...] he tenido la experiencia de sentirme como un inmigrante en otro país, lo que me enseñó la importancia de celebrar mi raza y etnicidad. Imagino que los mensajes negativos que una persona LGBTQ+ de una etnia o raza oprimida podría recibir de su comunidad, incluirían rechazo tanto por su orientación como por su origen. Esto podría ser devastador.

Alex

Alex nació en una familia multicultural en San Francisco, Estados Unidos de América (EUA), con raíces en México y Asia. Desde joven, Alex sintió que no encajaba en las categorías tradicionales de género. En su entorno, las expectativas de masculinidad eran claras y rígidas. Sin embargo, Alex siempre tuvo una inclinación artística que le permitió explorar su identidad de manera creativa. Durante su adolescencia, Alex señala que comenzó a experimentar con su expresión de género a través del arte y la moda. A pesar de ello, esta exploración fue recibida con rechazo en la escuela y en algunos círculos familiares. Encontró refugio en comunidades artísticas locales, donde conoció a otras personas no binarias y queer que le ofrecieron apoyo y aceptación. Alex utilizó su arte para expresar su identidad y experiencias, creando piezas que reflejan la complejidad de las identidades de género no binarias. Su trabajo ha sido exhibido en varias galerías y ha sido reconocido por su valentía y autenticidad. Además, Alex organiza talleres y eventos que celebran la diversidad de género, creando espacios seguros para que otros exploren su identidad. Asimismo, Alex considera que la resistencia y la superación se encuentran en la autoexpresión y en la creación de comunidad. A través del arte, ha encontrado una voz y una plataforma para educar y empoderar a otros. La fluidez de su identidad de género se refleja en su obra, y su capacidad para desafiar las normas de género ha inspirado a muchas personas en su comunidad. Por último, Alex señala respecto a su sexualidad e identidad de género:

[...] me identifico con el concepto de bi-romántico, ya que tengo, quiero y puedo tener experiencias románticas con personas de cualquier género. Esta identidad me ha permitido explorar y aceptar mis sentimientos de manera abierta y honesta.

Mario

Mario tenía 19 años cuando decidió “salir del clóset” con sus amigos cercanos. Vivía en la ciudad de Guadalajara, donde la comunidad LGBTQ+ era visible y activa, pero, aún enfrentaba ciertos prejuicios. Mario había crecido en una familia

tradicional y le preocupaba la forma en que reaccionarían sus padres, al respecto recuerda que:

[...] en una fiesta, alguien hizo un comentario despectivo sobre las personas LGBTQ+. Me sentí herido y solo. En ese momento, no supe cómo responder y me quedé callado. Ahora, diría: Tú comentario es hiriente e inapropiado. Por favor, respeta mi identidad.

A pesar de sus temores, encontró en sus amigos un espacio seguro donde podía ser auténtico. Sentía que el entorno seguro y el apoyo de sus amigos le permitían expresar su verdadera identidad y desarrollar una autoestima sólida. Sabía que la seguridad era crucial, ya que, sin ella, el proceso de “salir del clóset” podía ser peligroso. Recuerda haber leído sobre los riesgos de microagresiones, maltratos físicos y otros tipos de violencia hacia las personas LGBTQ+, lo cual lo llevó a graduarse de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Guadalajara. Además, Mario se preparó para la posible reacción negativa de su familia, creando una estrategia que incluía buscar apoyo en su comunidad LGBTQ+, terapia y refugio temporal, si las cosas se ponían difíciles. Sabía que la tolerancia, aceptación y compasión eran claves para enfrentar los desafíos y mantener su integridad y dignidad. Mario se inscribió a un curso de análisis transaccional, el cual le ayudó a internalizar mensajes positivos, lo cual fue fundamental para su desarrollo. Estos mensajes incluían afirmaciones sobre su valía como persona y el derecho a tener una relación feliz y significativa. Mario aprendió a reconocer y resistir los mensajes negativos internalizados, fortaleciendo su resiliencia y sentido de agencia.

Ana

Ana es una mujer lesbiana de 24 años que decidió “salir del clóset” en su lugar de trabajo. Ella estudió administración de empresas en la UACJ y trabaja como encargada de recursos humanos en una empresa maquiladora. Había escuchado historias de discriminación y violencia contra personas trans en el ámbito laboral, pero, sentía que era el momento de vivir su vida de manera auténtica. Ana trabajaba en una empresa progresista

y esperaba que su entorno fuera receptivo. Antes de hacerlo, evaluó los riesgos potenciales y se preparó con una estrategia que incluía educar a sus compañeros de trabajo sobre las identidades de género y buscar apoyo en organizaciones defensoras de derechos LGBTQ+. Ana sabía que la ignorancia y el miedo podían desencadenar mensajes de odio, desprecio o menosprecio, pero, también entendía que la visibilidad y la educación podían transformar actitudes. Ana estuvo también en un curso de análisis transaccional que se ofreció a estudiantes universitarios de la UACJ. Ella sostiene que el análisis transaccional le proporcionó herramientas para abordar las microagresiones, la homofobia y la transnegatividad contra mujeres lesbianas y mujeres trans en el trabajo. Se enfocó en mensajes positivos como:

[...] Amo mi identidad como lesbiana y merezco respeto y dignidad. Estos mensajes me empoderan para enfrentar la discriminación y buscar aliados en mi entorno laboral, social y familiar. Estos aliados refuerzan mi sentido de pertenencia y seguridad.

Al adoptar una postura resiliente frente a los mensajes negativos, Ana encontró fuerza para prosperar y convertirse en un modelo a seguir para otros empleados LGBTQ+ en su empresa.

Luis

Luis es un joven de 22 años que decidió “salir del clóset” como gay con su familia durante una reunión familiar. Provenía de una comunidad conservadora y religiosa (Le Baron) en el municipio de Galeana, estado de Chihuahua, México. En esta comunidad la heteronormatividad y el binarismo de género eran prevalentes. A lo largo de mi infancia, en específico, entre los cinco y diez años, crecí en un entorno donde los mensajes sobre personas LGBTQ+ eran en su mayoría negativos.

[...] yo escuchaba términos despectivos y muchos comentarios burlescos que se dirigían a cualquier comportamiento considerado diferente. En ese tiempo, no comprendía completamente el impacto de estas palabras, pero, sabía que estaban cargadas de rechazo. En la escuela, nunca se abordaron historias sobre líderes o activistas LGBTQ+, lo que contribuyó a mi desconocimiento y perpetuó estereotipos negativos. Los mensajes negativos relacionados con

problemas de salud mental y física también eran comunes. Comentarios que vinculaban la orientación sexual con enfermedades o infecciones de transmisión sexual o con desórdenes mentales se escuchaban frecuentemente, reforzando una visión distorsionada y prejuiciosa. Con el tiempo, me di cuenta de que estas creencias no solo eran incorrectas, sino profundamente dañinas.

Aunque sabía que podía enfrentar rechazo, sentía que era crucial ser honesto consigo mismo y con su familia. Luis estudió la licenciatura en mercadotecnia de la UACJ y aprendió en cursos de análisis transaccional ofrecidos en la misma UACJ sobre la importancia de la seguridad en estos procesos y se preparó emocionalmente para posibles reacciones adversas. Sabía que el análisis transaccional podía ayudarlo a mantener una perspectiva positiva y empoderada. Se enfocó en mensajes como

[...] me decía a mí mismo: puedo tener una hermosa relación de pareja gay y elijo para mi vida ser una persona gay que es muy feliz.

[...] recuerdo que, durante una reunión familiar, algunas de sus tías y primos reaccionaron con sorpresa, pero, otros mostraron apoyo inmediato. Me di cuenta de que era necesario educar a mi misma familia sobre la diferencia entre homofobia y heterosexismo, así como la importancia de respetar las identidades de género diversas.

A través de su proceso, Luis reforzó su resiliencia frente a los mensajes negativos internalizados desde la infancia. La tolerancia, aceptación y compasión hacia sí mismo fueron cruciales para enfrentar los desafíos. Con el tiempo, su familia comenzó a aceptar y apoyar su identidad, lo que fortaleció los lazos familiares y permitió a Luis vivir de manera auténtica y plena.

Consideraciones finales

Estos fragmentos de las historias de vida muestran la importancia que tiene el desarrollo de estrategias para enfrentar posibles riesgos. Asegurarse de tener un plan de respaldo. Saber que podría enfrentar microagresiones o incluso violencia. Además de hablar con amigos cercanos y establecer lugares seguros a donde poder ir si las cosas se ponen difíciles en casa. Asimismo,

la resiliencia es una cualidad que muchas personas LGBTQ+ desarrollan para enfrentar la adversidad.

Otro punto importante de las entrevistas es la importancia de recibir el apoyo profesional con terapeutas, psicoanalistas y analistas transaccionales con experiencia en personas LGBTQ+. Algunos de los entrevistados encontraron en un analista transaccional un terapeuta que cumple con los criterios del perfil recomendado. Ellos señalan:

[...] encontré a un terapeuta que, no solo tiene experiencia en trabajar con personas LGBTQ+.

[...] en la UACJ hay un profesor con experiencia para dar tutoría a personas LGBTQ+ y eso es muy raro, ya que no todos los profesores son sensibles a nuestras problemáticas.

[...] en el curso de análisis transaccional conocí que un profesor puede ser nuestro aliado frente a problemas e injusticia de reconocimiento de nuestra identidad de género.

[...] el profesor del curso de análisis transaccional, es también un activista por los derechos humanos. Su apoyo ha sido invaluable para mi proceso de autoaceptación.

Asimismo, algunos ejercicios prácticos que realizaron estos entrevistados fueron:

Mariana imaginó ser un excelente motivador personal para poderse decir a sí misma:

[...] es el momento de vivir tu verdad sin miedo. eres fuerte, valiosa y digna de respeto. Tienes una comunidad que te apoya y herramientas para seguir creciendo. Afirma tu identidad con orgullo y sigue construyendo el futuro que deseas. Para afirmar mi orientación sexual como mujer trans, necesitaría sentirme segura y apoyada, saber que las personas que me rodean son comprensivas y que tengo un entorno que me protege.

Alex reflexionó sobre la autoestima, la cual se fortalece mediante el autoconocimiento, la aceptación personal y el apoyo de personas cercanas. Para mejorarla considera que:

[...] podemos practicar la autocompasión, rodearnos de gente positiva y participar en actividades que nos hagan sentir bien con nosotros mismos. Es importante recordarnos constantemente que somos valiosos y que nuestras diferencias nos hacen únicos.

Además, resolvió la escala de autoestima de Rosenberg, lo que le permitió señalar que:

[...] reflexioné sobre mis percepciones y respuestas a lo largo del tiempo. En general, me considero una persona con una autoestima media, aunque fluctúa dependiendo de las circunstancias y de los retos que enfrento.

Mario utilizó la escala de orientación sexual de Kinsey y la matriz de orientación sexual de Gray para entender mejor su identidad.

[...] me ayudó a ver que mi atracción puede variar y no está fija en una categoría. Me siento más libre y auténtico al entender que mi sexualidad es fluida.

Ana exploró su identidad de género a través del dibujo, explica que:

[...] dibujé cómo me veo en mi mejor versión. Llevo ropa cómoda y colorida, y me siento feliz y segura. Al ver el dibujo, siento una profunda conexión con mi verdadera identidad y me motiva a vivir de acuerdo a ella.

Ana también hizo una lista de sus miedos y preocupaciones al salir del clóset:

[...] me preocupa la reacción de mi familia, el posible rechazo de amigos y enfrentar discriminación en el trabajo. También sé que, al enfrentar estos miedos, estoy construyendo una vida más auténtica y plena.

Luis reflexionó sobre los atributos de la corporalidad y expresión de género de una amiga cercana. Esto me hizo reconocer que:

[...] como yo, mi amiga tiene un estilo único, con cabello colorido y accesorios llamativos. Es segura y abierta, y su presencia me inspira a ser más auténtico en mi propia expresión de género.

Luis también identificó que alguien criado en una comunidad religiosa puede afirmarse como LGBTQ+. Por lo que:

[...] aunque es un camino difícil. He escuchado mensajes positivos de personas religiosas que hablan de amor y aceptación, pero, también he internalizado algunos mensajes anti-LGBTQ+ de ciertos espacios religiosos. Conocí la teología queer y la defino como una interpretación de las enseñanzas religiosas que celebra la diversidad sexual y de género.

Estas historias demuestran cómo las personas LGBTQ+ desarrollan estrategias de seguridad, resiliencia y autoafirmación para enfrentar las adversidades y vivir auténticamente. Por un lado, a todas, todos y todes se les aplicó un cuestionario sobre seguridad para “salir del clóset”. Se presenta un ejemplo de los resultados de dicho cuestionario que facilitó la construcción del registro de las entrevistas.

1. Primera Reacción: Sentí un alivio tremendo, como si me quitara un peso de encima.

2. Reacción de Padres: Creo que estarían muy confundidos y preocupados, pero con el tiempo podrían llegar a aceptarlo.

3. Apoyo Familiar LGBTQ+: No, no tengo miembros LGBTQ+ en mi familia extendida.

4. Reacción de Amigos: Imagino que mis amigos más cercanos me apoyarían, aunque algunos podrían alejarse.

5. Riesgo con Padres: Podrían intentar enviarme a terapia de conversión.

6. Apoyo en Caso de Riesgo: Acudiría a mi mejor amiga, que siempre ha sido una gran aliada.

7. Reacción ante Miedo de Rechazo: Me retiro y trato de no mostrarlo, buscando consuelo en actividades que me gustan.

8. Fortalecer Coraje:

- Recordar mis logros personales.
- Rodearme de amigos que me apoyan.
- Practicar la autoaceptación y el autocuidado.

9. Tiempo de Necesidad de Hablar: Hace aproximadamente un año.

10. Necesidad de Decir que Soy LGBTQ+: Sí, creo que es una parte esencial de quién soy.

11. Importancia de Mencionarlo: Sí, porque es importante para mí ser honesto con las personas cercanas.

12. Reconocerme como LGBTQ+: Absolutamente, es crucial para mi identidad.

13. Opinión sobre No Reconocerlo: Respeto a quienes deciden no salir del clóset, cada uno tiene su propio proceso y razones.

14. Vida Satisfactoria Sin Salir del Clóset: No, creo que siempre sentiría que estoy ocultando una parte importante de mí.

15. Vida Satisfactoria con Salida Parcial del Clóset: Podría ser, aunque preferiría ser abierto con todos.

16. Quién Soy: Soy un joven explorando mi identidad y tratando de vivir auténticamente.

17. Cómo Quiero que Me Vean: Como alguien valiente y auténtico.

18. Frases para Padres y Amigos: "Mamá, papá, soy gay y esto es una parte importante de mi vida. Espero que puedan entender y apoyarme".

19. Familia Lista para Salir del Clóset: No estoy seguro, creo que necesitan tiempo.

20. Apertura al Cambio: Mi familia es un poco resistente al cambio, pero no completamente cerrada.

21. Religiosidad Familiar: b) Un poco.

22. Valores Familiares Coinciden: b) Pocas veces.

23. Inclusividad de Padres: No mucho, pero no son abiertamente discriminatorios.

24. Miembro LGBTQ+ en la Familia: No.

25. Reacción de Padres ante Personas LGBTQ+: a) Pocas veces se meten.

26. Identidad Sexual Emergente: Me hace sentir orgulloso ser valiente y honesto conmigo mismo.

27. Algo que Avergüenza: A veces siento que no encajo en ciertos espacios.

28. Algo que Haría Esconderla: El miedo al rechazo de mi familia.

29. Respuesta ante Discriminación: "Lamento que te sientas así, pero merezco respeto igual que cualquier persona".

30. Autoprotección: "Soy valioso y digno de amor tal como soy".

31. Confusión por Género: No.

32. Rechazo Familiar por Género: No, solo por orientación sexual.

También se aplicó un cuestionario sobre la interseccionalidad de identidad social:

- Edad o etapa de vida: De acuerdo.
- Lugar de origen: De acuerdo.
- Género: De acuerdo.
- Nacionalidad: De acuerdo.
- Estatus migratorio: En desacuerdo.
- Clase social: Algunas veces.
- Pobreza: En desacuerdo.
- Raza o etnicidad: De acuerdo.
- Religión: En desacuerdo.
- Orientación sexual: De acuerdo.
- Discapacidad: En desacuerdo.
- Escolaridad: Algunas veces.

Les entrevistades coinciden en que, para desarrollar resiliencia y afirmar la orientación sexual y la identidad de género en la escuela o la universidad, proponen crear espacios seguros y de apoyo, donde los estudiantes puedan expresarse libremente y recibir orientación. Docentes y autoridades deben recibir capacitación en temas de diversidad y sensibilización. Además, es fundamental implementar políticas de *cero tolerancia* hacia los insultos y mensajes negativos, para promover un ambiente inclusivo y respetuoso para todas, todos y todes.

CONCLUSIONES

La obra de Julia Kristeva proporciona un marco teórico robusto para entender la forma en que el sistema paterno-heterosexual

contribuye al menosprecio y desprecio hacia las personas LGBTQ+. A través del concepto de abyección, revela la manera en que el horror y el rechazo hacia las identidades no heterosexuales ni heteronormativas están arraigados en la necesidad de preservar la identidad y el orden social patriarcal. Además, el análisis retórico del lenguaje y su relación con el inconsciente subraya la profundidad y complejidad de estas dinámicas de exclusión y violencia.

La abyección no solo establece fronteras entre lo aceptable y lo inaceptable, sino que también perpetúa la subordinación de las personas LGBTQ+ en la sociedad. Para combatir estas actitudes, es necesario no solo cambiar las normas sociales y lingüísticas, sino también abordar las raíces inconscientes de la abyección.

Los aportes de Fanon ofrecen una perspectiva para entender, mediante el psicoanálisis, las dinámicas de poder y las estructuras psicológicas que sustentan la subalternización de las personas no conformes ni apegadas a la heteronormatividad. Este análisis subraya la importancia de abordar tanto las manifestaciones externas como las internalizadas de la opresión, y destaca la necesidad de estrategias de resistencia que promuevan la autoafirmación y la emancipación. Además, los aportes de De Certeau, Agamben y Spivak ofrecen una comprensión profunda de la importancia de las prácticas cotidianas de resistencia, frente a los estados de excepción que excluyen políticamente y frente al silenciamiento de las voces subalternas. Las cuales necesitan ser comprendidas como dinámicas interconectadas que mantienen la marginalización de la comunidad LGBTQ+.

La exploración del menosprecio y desprecio hacia las personas LGBTQ+ a través de las teorías de Kristeva, Fanon, De Certeau, Agamben y Spivak revelan una profunda intersección entre el discurso, el poder y las violencias estructurales. Este análisis de la retórica del menosprecio y del desprecio a las personas LGBTQ+ ofrece un marco crucial para comprender la manera en que el lenguaje y las prácticas discursivas contribuyen a la perpetuación de estas dinámicas opresivas.

La retórica del menosprecio es una estrategia discursiva que busca deslegitimar y deshumanizar al otro, posicionándolo en una situación de inferioridad y vulnerabilidad. En el contexto de las personas LGBTQ+, este menosprecio se manifiesta a través de lenguaje homofóbico, políticas discriminatorias y prácticas cotidianas de exclusión. Ante esto, las tácticas cotidianas de resistencia pueden desafiar estas imposiciones discursivas, mostrando que las personas LGBTQ+ no solo son víctimas pasivas, sino agentes activos en la subversión del poder heteronormativo. Las tácticas como la re-apropiación de espacios y la visibilidad pública son formas de contrarrestar la retórica del menosprecio.

Al discutir los estados de excepción, revela la forma en que el poder soberano utiliza el menosprecio para excluir y marginalizar a las personas LGBTQ+, relegándolas a un estado de vida desnuda sin protección legal y derechos fundamentales. Este análisis destaca la necesidad de políticas inclusivas que reconozcan y protejan la dignidad y derechos de estas comunidades.

Desde la perspectiva imbricada, futuras líneas de investigación necesitan centrarse en la intersección del discurso, poder y violencia en el contexto de la comunidad LGBTQ+ en la UACJ. Esta intersección necesita ser explorada desde la revisión del modelo educativo visión 2040 y de las políticas de desarrollo institucional de la UACJ, en especial:

1) Análisis crítico del discurso y políticas de menosprecio. Desde el enfoque de inclusión educativa y la perspectiva crítica del modelo educativo de la UACJ, esta línea aborda cómo el lenguaje y las narrativas mediáticas perpetúan discursos de menosprecio y desprecio hacia la comunidad LGBTQ+. Se propone vincular estas investigaciones con la política institucional de promoción de una cultura de paz y derechos humanos, examinando representaciones en medios de comunicación, discursos políticos y prácticas institucionales que afectan la dignidad de la comunidad LGBTQ+.

2) Políticas públicas inclusivas y protección integral. En sintonía con los objetivos del modelo educativo Visión 2040, esta línea examina cómo las políticas públicas e institucionales

pueden contrarrestar los estados de excepción que marginan a las personas LGBTQ+. La investigación se debe centrar en un análisis comparativo de marcos legales nacionales e internacionales y su efectividad en la defensa de derechos humanos. Además, se debe evaluar cómo las iniciativas de la UACJ fortalecen la equidad y la justicia social, promoviendo la diversidad como valor esencial en la educación superior.

3) Resistencias cotidianas frente a la opresión estructural. Profundizar en las prácticas de resistencia cotidiana de las personas LGBTQ+ permite explorar la manera en que la comunidad LGBTQ+ subvierte las normas heteronormativas y el conservadurismo a través de acciones individuales y colectivas. Esta línea se alinea con el compromiso de la UACJ de impulsar el pensamiento crítico y el análisis ético de la realidad social, utilizando estudios etnográficos y sociológicos para visibilizar las estrategias de resiliencia y adaptación en contextos de exclusión.

4) Violencia epistémica y representación inclusiva. El modelo educativo de la UACJ Visión 2040 fomenta el desarrollo de plataformas que den voz a las experiencias y luchas de las personas LGBTQ+. Esta línea de investigación explora cómo superar la violencia epistémica a través de narrativas que cuestionen las jerarquías de poder y construyan representaciones más inclusivas en ámbitos culturales, académicos y sociales.

5) Interseccionalidad, subalternidad y justicia social. El enfoque interseccional, esencial en el modelo educativo Visión 2040 de la UACJ, se articula en esta línea para analizar cómo las personas LGBTQ+ de comunidades marginadas por razones de raza, clase, género o discapacidad enfrentan formas múltiples de opresión. Este análisis crítico busca proponer estrategias para transformar aquella parte de la estructura de la UACJ que es excluyente, promoviendo el reconocimiento de las diferencias y la equidad como pilares de una universidad más justa.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (1995). *Homo Sacer: El poder soberano y la vida desnuda*. Turín, Francia: Giulio Einaudi.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. París, Francia: Editions de Minuit.
- De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano*. París, Francia: Gallimard.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. París Francia: Éditions du Seuil.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Kristeva, J. (1980). *Poderes de la perversión: Ensayo sobre abyección*. París, Francia: Éditions du Seuil
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Spivak, G. C. (1988). *¿Puede hablar el subalterno?* En C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (Pp. 271-313). Chicago, EUA: University of Illinois Press.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2024). *Modelo Educativo UACJ Visión 2040*. Recuperado en: <https://www.uacj.mx/MEV2040/index.html>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2018). *Plan Institucional de Desarrollo 2018-2024*. Recuperado en: <https://www.uacj.mx/MEV2040/documentos/secciones/MEV2040MisionyVision.pdf>
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. California: University of California Press.

JAMÄ AÑA 'TYI' BAL. UN PREJUICIO DICE MÁS QUE MIL PALABRAS. LA EQUIDAD COMO REFLEJO DE EXCLUSIÓN

Eleazar Jiménez López
eleazarjimenezlopez@gmail.com

“Debe de haber otro modo...otro modo de ser humano y libre. Otro modo de ser”.
Rosario Castellanos

INTRODUCCIÓN

Una sensación de anomía con relación a lo que suscitó frente a mis ojos me mantuvo perplejo ante lo que intentaba explicar con la razón, pero simplemente desmoronó, es precisamente esta perplejidad que origina el siguiente ejercicio escritural reflexivo intitulado “*Jamä aña 'tyi' bal. Un prejuicio dice más que mil palabras, la equidad como reflejo de exclusión*”, en respuesta a una experiencia vivida en una institución educativa de educación secundaria en el Estado de Chiapas. El caso, pretendo ponerlo como instante de encuentro con el otro como generador pedagógico con la finalidad de recrear un nudo problemático con relación al prejuicio que constantemente navega con el sujeto. O lo que ha se ha hecho creer que es la equidad desde su institucionalidad como política pública. Lo que lleva a criticar la presencia ingenua como postura Levinasiana.

Así mismo, lo que me asiste, tiene la intención de buscar sentido al entendimiento de la realidad que circunda al sujeto docente. En este desarrollo lógico de argumentaciones, me acompañan otros que han leído realidades desde su propia mirada para dar paso a la lectura de la realidad que circunda al sujeto docente investigador; un recorrido contingente de entender al otro como una búsqueda inagotable de posibilidad, evitando en lo más mínimo el agravio al otro.

El papel del educador es actuar con lucidez para buscar explicaciones a fenómenos que se reproducen o replican sin cesar, y con desconocimiento acerca de lo que se hace o deja de hacer

por ocupación inalienable al didactismo o pedagogización operacional al tiempo marcado por el desarrollo de un programa de estudios en relación con los otros, hecho por otros. La enseñanza también es develar la realidad oculta. Una realidad investida por el prejuicio del cuerpo. La diferenciación por el cuerpo incentiva su asimilación, forma y educa generacionalmente.

Este ejercicio de lectura de la realidad me ha marcado significativamente, tanto a mí, como a mi forma de vivir la vida. Ha provocado el caos de mi subjetividad que, dentro del cuerpo del texto, lo he interpretado como prejuicio. Un proceso de palabra que rompe, en cierto sentido, el esquema formal de presentar un ensayo exploratorio y descriptivo, en el cual parte con el develamiento de un caso que se suscitó en un centro educativo del nivel de secundaria técnica. Este acontecimiento lo interpreto como un *volver a uno mismo*, y permite reflexionar sobre cómo nos pensamos en el mundo.

MUKUL BIJ COMO EXPLORACIÓN

Iniciemos el andar de la *mukul bij* (vereda) desde un recorrido poco peculiar en la jerga académica, desde el atrevimiento del sujeto histórico que explora preocupaciones como docente, desde mis circunstancias y significaciones; un esfuerzo de abrir mi propia psique ante el gatilleo de la realidad, encaminado en una aventura de explorar lo intersticial, lo que de forma innata nos pertenece y de lo que, en estos tiempos complejos y de incertidumbre, es necesario valerse de ello para comprender la realidad *como es*, y no como la presentan desde los medios de comunicación y otros artilugios del poder, artilugios de pensar. Una posibilidad de autoexploración del propio sujeto histórico, cercanamente a lo que plantea Foucault (2002) desde el pensamiento griego, “la famosa prescripción delfica del *gnothi seauton* (“conócete a ti mismo”) (p. 17). Desde aquí emana la hazaña de realizar la pregunta *¿quién estoy siendo?* Esto obliga a transitar la historicidad del sujeto como docente para ir hacia el constructo que Ramos, López y López (2017) afirman cuando dicen:

(...) remar tiempo atrás para recuperar la memoria y la experiencia, para desde ello construir conciencia de la determinación, de la sujeción, conciencia de cómo hemos llegado ser lo que estamos siendo; lo que constituye una primera dimensión en la construcción de la conciencia histórica (p. 34).

Una conciencia histórica que asumo desde dos lógicas de pensamiento. Abrir mi lógica de pensamiento *ch'ol* ante los otros, lo considero atrevido en los tiempos que caminan con supuestos de perecer y ser solamente vestigio. Mientras haya un *ch'ol* haciendo fiesta de la palabra, se revitaliza y, si somos más choles, nos revitalizamos exponencialmente. Yo, siendo maya *ch'ol*, pretendo andar en la vereda como posibilidad de emancipación, y busco que nos tratemos como lo que somos: humanos. Mi lengua materna me ha acompañado en la construcción de mi subjetividad. Por esa razón, el escrito que apporto para la interlocución tiene una noción de paralelismo con la finalidad de hacer de la palabra escrita uno de los tantos modos de sentir y de pensar *en y con* el otro. *Mukul bij* pretende emprender un recorrido desde la subjetividad docente. Recobro desde allí mi propia subjetividad. Si mi exploración lo hago únicamente desde el español estaría dejando al olvido parte esencial de mi fidelidad y estaría actuando de manera jerárquica y vertical y que magistralmente planteó Freire (1987):

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar el mundo”, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento (p. 100).

La posibilidad y la esperanza son lo irrenunciable, son eso de lo que no se ha apropiado el neoliberalismo; donde el sujeto histórico da cuenta de sus fidelidades, y de cómo, a través de ellas, se atreve a escudriñar, abismar y superar los malestares sociales lo que aquejan. Esto lleva a no verse seducido por el capitalismo que jerarquiza afectos y humores “(...) pretendiendo controlar nuestra vida anímica. El poder cuenta con dispositivos terapéuticos de salud mental desde arriba para

capturar dolencias: autoayuda, coaching, psicologías oficiales, psiquiatrías dominantes, etc.” (Exposto, 2022, p. 23). Cabe aclarar que, de los malestares sociales devienen los malestares biológicos u orgánicos, por lo que resulta indispensable revitalizar la vida politizando nuestras subjetividades.

Politizar la vida es una forma de pensar disidente. *Mukul bij*, implica también explorarse y descubrirse a sí mismo. Si te conoces, harás de ti una mejor persona; al ser mejor persona, te haces más consciente cuestionando de manera crítica la realidad y, por lo tanto, serás más empático con el otro. He allí la grieta que se pretende abrir desde el espacio-tiempo del sujeto mismo que Zemelman (2012) incluye en sus reflexiones.

Pensar desde la conciencia histórica significa tener la capacidad de ubicarse en los espacios que escapan al poder, sin limitarse a la construcción de predicados sobre objetos, que son propios de los espacios reconocidos como establecidos. Más bien, hacerlo desde donde se presente la intervención activadora de los sujetos, como expresión de la voluntad de construcción de los sujetos (p. 51).

Asumirse como sujeto que piensa históricamente, significa asumirse como constructor y ser parte de la historia que se mueve dialécticamente; una historia y un sujeto que son capaces de percibir los malestares y las crisis sociales que enferman avasalladoramente a la humanidad. Humanizar a la humanidad es la máxima que ofrece la *mukul bij* (vereda) para seguir transitando.

Dos lógicas de pensamiento se hacen presente. Mi lengua materna *ch'ol* y el español como segunda lengua. El sujeto *ch'ol*, antes de caminar por las carreteras, las calles, las autopistas, camina por la *mukul bij* que puede traducirse como vereda. Transita por la vereda guiado por el resplandor y el ocultamiento del sol y de la luna. Se pasa por riachuelos, terrenos pedregosos, resbalosos, bajadas y subidas. Mientras para uno puede ser subida, para otro es bajada. Todo depende del sentido y del destino del caminante.

En ese recorrer de la *mukul bij* se llega al estado mental de *Jamä añä'tyi'bal*, que es un constructo en lengua *ch'ol* que en español significa “abre tu consciencia”. Una afirmación que deja ver y deja abierto el anhelo último de nuestra condición

humana y finita. Asumirse como sujeto activo, al pensar como parte de la evolución interna del sujeto *ch'ol* en relación con el otro, otros y su entorno a medida que va viviendo y asumiéndose en la experiencia de vida. Al referirme a otros y su entorno, desde mi interioridad reflexiva, me refiero a todo aquello que se encuentra en mi exterior (plantas, animales, cultivos, lluvia, aire, fuego, sol, agua, tierra, maíz, frijol, calabaza, chile y mis congéneres).

Desde la acepción *ch'ol*, se entiende como *mukul bij* a un camino oculto por las yerbas y que, además, se caracteriza por ser muy reducido, de tal forma que solo permite el tránsito de personas y de animales de carga. Su trayecto consiste en hacer camino mientras se anda en completa asimetría: subir y bajar cerros, encontrar huellas de otras personas y animales que ha pasado, marcar una huella tras otra huella formando estratos, dejar que la lluvia borre toda huella y permitir que se dibujen nuevas; la vereda está habitada por rocas planas donde se descansa y se viven momentos de contemplación y descanso con la compañía de un costal de maíz o frijol que se transporta cuesta arriba con mecapal (faja con dos cuerdas en los extremos que sirve para llevar carga a cuestras). Es en el tránsito que el caminante pepena, abre camino entre las yerbas, colecciona semillas, hojas y arbustos que llaman la atención y simbolizan su imaginación. Predomina entonces la búsqueda de profundidad, tal como lo proclama el filosofar nietzscheano “yo soy un caminante y un escalador de montañas, decía a su corazón, no me gustan las llanuras, y parece que no puedo estarme sentado tranquilo largo tiempo” (Nietzsche, s.f., p. 127). Abrir camino (*jam bij*) entre las yerbas para hacer una indagación a partir del dispositivo de la excursión, inaugurado como una discontinuidad sentida en el presente. Es el *bijlel ña'tyayaj*, el camino de la memoria de los ancestros, tal como lo expresa desde su sentir *ch'ol* la poeta Peñate (2022) “*jiñi kch'ujlelälö'b chãñ kuxulo'b, tyi ty'añ tyi ty'añ mi chãñ pejkañoño'b*” (p. 15) que en español se entiende como “*mis muertos siguen en vida, susurrándome palabra a palabra*”. Sus palabras son un instante poético que devela la construcción de otro que ha vivido y convivido, una conexión

entre el pasado y el presente desde un rincón llamado memoria, el mismo al que Levinas (2001) enuncia como huella: “(...) aquello que ha dejado un indicio, es la marca de lo totalmente pasado (...)” (p. 23) y, que más adelante, refuerza esta relación memorial con el otro asumiendo que, “(...) esta huella es la que interpela al ser humano en el instante del encuentro con el rostro del otro, así el primero se vuelve sujeto, ya que ese pasado (...) lo sujeta en una responsabilidad infinita hacia el otro” (p. 23).

Para *jam bij* (abrir camino) ocuparé el machete, que simboliza la mítica herramienta propia del *ch'ol* mientras explora el *matyej'el* (monte) como aquello que aún se considera como monte, es decir, aquello que no ha sido tocado por el hombre, aquel espacio con nulas huellas del andar. Como un explorador que no tiene que seguir solamente veredas, sino inventar veredas; desde mis profundidades, pretendo articular mis propias raíces porque es lo que me mantiene vivo, es lo que me permite seguir perteneciendo y continuar fortaleciendo la vereda inagotable de utopías.

En la *mukul bij* se halla el misterio y el asombro; otro discurso que puede construirse a partir de las contradicciones que menguan lo que se cree saber. Deconstruir el pensamiento que se tiene sobre es la intención más sublime de pensar lo que ya se ha pensado, es ir más allá de pensar lo que no se ha pensado. Un resquebrajamiento del conocimiento que se creía tener, implica hacer una reconstrucción de otros argumentos que afianzan o cuestionan la postura. Hay un *lapsus* entre el prejuicio y el juicio como toma de consciencia. El juicio se construye a partir de la búsqueda singular de una respuesta para resolver una duda o contestar una pregunta. Luego de la respuesta emerge una metamorfosis del sujeto; el cambio es una pulsión esencial del hombre, que está en relación consigo mismo, el otro y el mundo.

PLANTEAMIENTO DE LA EXPERIENCIA

Un viernes 23 de septiembre de 2022, me hallaba yo en el Centro de Educación Secundaria técnica en el estado de Chiapas,

atendiendo particularidades con los papás de los muchachos del albergue. En ese momento recibí la noticia de que se encontraba en uno de los pasillos de la institución, don Diego, que era regidor del ayuntamiento. Don diego me esperaba sigiloso con el único propósito de hacer entrega de siete sillas con paleta para A, estudiante que cursaba el primer grado de secundaria en el ciclo escolar 2022-2023.

Ese día marcó mi vida. Escuché con mucha atención lo expresado por estudiante A, en voz de mis compañeras de trabajo en el plantel: “¡Estudiante A no se siente cómoda con sus sillas!, dice que ¡no las usará!”. De inmediato, se generaron en mí interpelaciones acerca de lo que estaba viendo, viviendo y escuchando. *¿Por qué no pregunté a A cómo se sentía en los salones? ¿qué me llevó a creer que realmente A necesitaba las sillas? ¿por qué no pregunté a A si realmente las necesitaba?* Sucedió algo inaudito. Me encontraba perplejo ante tal acontecimiento. Por querer conquistar la equidad, afiancé la exclusión de la estudiante A, movido por mis prejuicios de los constructos de igualdad, equidad, inclusión y exclusión.

Mis ideas de equidad e inclusión se hicieron presentes en ese momento al evocar la imagen y quería convencerme de que mi apreciación al concepto de equidad es crear las condiciones para que todos tengan las mismas oportunidades de aprender desde la misma dignidad de sí. Pero escuchar las expresiones de Estudiante A, se ha movido mi constructo inicial.

PONIENDO EN SUSPENSO O EN “MODO AVIÓN” EL PREJUICIO

La Imagen 1 hace una distinción entre igualdad y equidad. En la misma imagen se visualiza a tres personas de distinta edad y estatura disfrutando de un partido de beisbol y que por razones de tiempo y economía no les fue posible disfrutar del partido sentados en la tribuna. Se visualiza un límite, un obstáculo físico que impide a todo aquel que tenga la intención de disfrutar el partido sin haber pagado el boleto de entrada. Las rejas facilitan la visibilidad para las tres personas, sin embargo, una por su estatura y edad le es imposible alcanzar a ver el partido; en la segunda imagen, es notorio que la persona con altura para

ver el partido cede la reja que le corresponde a la persona de baja estatura. Logrando así dotar a la persona que, por su estatura, le resultaba imposible ver el partido. Sin embargo, mucho tuvo que ver la formación de la persona que cedió la reja para el otro. Hubo un acto de toma de consciencia.

Imagen 1. Comparativo entre igualdad y equidad



Fuente: Esquivel, Krischa; Elam, Emily; Paris, Jennifer y Tafoya, Maricela, s.f.

Ante tal acontecimiento surge la inquietud por indagar la tesis “si el sujeto reconoce y reflexiona sus actos y dominios de exclusión, transformará su actitud progresivamente para asumirse como sujeto inclusivo”; o, en otro sentido, “reflexionar los actos y dominios de exclusión, inconsciente y consciente, transforma al sujeto hacia la vereda de comprensión de la inclusión”.

La relación exclusión/inclusión son mutuamente excluyentes por tratarse de constructos que no pueden suceder al mismo tiempo y, en tanto se da cuenta de los actos de exclusión, deviene el acontecimiento de comprensión/reflexión y el sujeto se transforma. En este entender, la reflexión ensayística se desarrollará a partir de la discontinuidad, de lo no parametral, dejando al margen el exceso de positividad de la inclusión, algo así como una sucesión de reflexiones recursivas de la inclusión. Lo anormal es excluir y lo normal es incluir; por lo tanto, incluir es normalizar al anormal. Lo anterior lleva a reflexionar sobre lo anormal y que se asume como no parametral, lo indigno, las ovejas negras, los indeseados. Lo que se enuncia a continuación

es un mapeo de una mirada a partir de la cual es posible reflexionar sobre la exclusión; se presenta a forma de un análisis que incursiona desde una deconstrucción conceptual de igualdad, equidad e inclusión. Una forma de ser y hacer distinto, desde la autorreflexión del *otro*, pero sin invadir su esencia. Con esto se busca que no deje de ser otro. La propuesta va encaminada hacia una proximidad del *otro* en mí.

CONTINUANDO CON MIS PREJUICIOS Y EL PREJUICIO DE OTROS

He tenido acercamientos recientes con la filosofía y han llamado mi atención dos mitos que han frenetizado mi pensamiento: el mito de la caverna, de Platón; y el mito de Sísifo, de Albert Camus. Ambos mitos, desde su lucidez narrativa, atractiva y disparadora, me han acercado a percibir y apropiarme de un conjunto de ideas experienciales y vivenciales que han trascendido mis prejuicios y saberes relacionados a la educación y la docencia.

En sí, ¿qué es un mito?, en palabras de Losev (1998) “el mito es una historia personalizada milagrosa dada en palabras” (p. 158). Parafraseando a Losev, concibo que el mito es dejar huella de la experiencia imaginativa de pensar y concebir la realidad palabreada y escrita para las nuevas generaciones. Prosiguiendo, concibo que el mito de la caverna de Platón ha contribuido a plantearme una problemática derivada de una confusión y un sinsentido: ante lo que estoy, *¿es realidad o apariencia la equidad en un centro educativo?* Me reconozco sujeto-objeto a/de una crisis ante la opción de asumir a la equidad como la práctica diaria de “dar a cada uno lo que necesita”. En apariencia se intenta cumplir; sin embargo, al darse el rechazo de parte de la estudiante A hacia el gesto de equidad, destelló en mí la incertidumbre y el quebrantamiento de la equidad. En ese momento pude darme cuenta de que la equidad es un reflejo de exclusión y normalización; una exclusión recalcitrante que reposa y se dispara desde mi inconsciente, que ha sido formado desde la familia, la escuela y la sociedad.

Se dio un proceso de deconstrucción de mis prejuicios identitarios para elevarlos a juicios de consciencia. En este ensayo hay un puente entre prejuicio y juicio. Es lo que soy, es lo que hago. Ello me lleva a retomar una frase de Jean Paul Sartre que dice: “la existencia precede a la esencia”, tomado de su libro *El existencialismo es un humanismo*. En mi entendimiento, el ser humano existe primero y luego se define a sí mismo a través de sus acciones y decisiones, creando su propia identidad; aunque, cabe aclarar, que el entorno social define al sujeto mediante expectativas y prejuicios impuestos. Por lo tanto, los malestares del cuerpo son de origen social. El malestar es una manifestación de lo social. El cuerpo habla por medio del dolor. La medicina aparentemente cura el malestar físico, pero no el del alma. La psicologización del sujeto tiene como consigna la cura del alma; sin embargo, normaliza al sujeto.

Actuar según la propia voluntad es encontrarse a sí mismo, verse en el mundo y actuar en el mundo para transformarlo. El hombre no es sino lo que hace de sí mismo, inventando su propia existencia, tal como lo dice el poeta español Antonio Machado: “caminante, no hay camino, se hace el camino al andar”; aquel mismo poema que, con indiscutible valor histórico, llevó a Joan Manuel Serrat a incluir tres estrofas de Machado en la canción “cantares” incluida en su álbum titulado *Dedicado a Antonio Machado. Poeta*, grabado en 1969.

Para complementar y reforzar esta detonante búsqueda ceñiré momentáneamente lo dicho con la siguiente frase de Sartre: “el hombre está condenado a ser libre; porque una vez arrojado al mundo, es responsable de todo lo que hace”. El sujeto define sus líneas y trazos en su plano identitario. De ello dependerá la aceptación o rechazo de lo que acontece en el mundo, manifestándolo con un actuar distinto en su vida. Elige lo que quiere ser, en relación con el otro. Es el principio de un proyecto original.

Volviendo al nudo problemático, abonaré en seguida al tema de la exclusión como dispositivo. De acuerdo con la Real Academia Española, la palabra exclusión viene del latín *exclusio, onis*, que significa “acción y efecto de excluir” y, de acuerdo con

el campo de interés, aterriza en la exclusión social, entendida como marginación sistémica de personas privadas de los beneficios sociales al ser discriminadas por pobreza, carencias formativas o discapacidad.

Ampliando un poco más la noción expuesta en el párrafo anterior, en el sentido de crear un diálogo con la física como ciencia, puedo concebir que, mi búsqueda, tiene la naturaleza de *mukul bij* (vereda). El sentido asimetral de búsqueda es la exclusión como objeto del análisis discursivo.

Aprovechando la orientación de un libro clásico titulado *El orden del discurso* (Foucault, 2016), en el cual, el autor plantea que, en toda sociedad son bien conocidos los procedimientos de exclusión, lo que me permite corroborar que es el filósofo que estudió la exclusión desde los dispositivos –locura, enfermedad, criminalidad, sexualidad y la gubernamentalidad. Foucault llegó a la conclusión de que la exclusión es acentuada por lo no homogéneo, por lo anormal.

Ante la premisa anterior, surge en mí la siguiente controversia existencial con relación a la equidad/inclusión/exclusión: ¿es conveniente perseguir lo que se ha generado actualmente sobre inclusión? o ¿conviene partir del reconocimiento de las prácticas de exclusión con la finalidad de vivir el tránsito para convertirse en sujeto inclusivo? El desarrollo de este ejercicio reflexivo a manera de texto, lo irá aclarando, tanto para mí mismo, como para los lectores que tengan contacto con mis hallazgos.

El constructo *exclusión* es suprimido del espacio académico, escolar, social, familiar, económico y político, precisamente porque representa la mancha de la historia lineal que es contada, escrita y afianzada con un discurso unificador y fino que se ha nombrado inclusión. La *inclusión* es el discurso de moda. Sin embargo, ¿la sociedad actual tendrá esas preocupaciones?, ¿cuáles son los malestares de la sociedad actual?, ¿cuáles son los valores en el presente? Surgen las preguntas a manera de incidir que, haciendo la analogía, para que el médico pueda iniciar un tratamiento, debe partir de un diagnóstico acerca de lo que aqueja al paciente. De igual manera, para atender las dificultades y barreras

de aprendizaje, deberá partirse de un diagnóstico de dominio de conocimientos, habilidades y destrezas. Así se puede seguir citando más ejemplos. Lo que determinará, en gran medida, es el diagnóstico y la lectura de la realidad que circunda al sujeto.

Para una lectura de la realidad, se hace uso de los sentidos, combinados con la capacidad de aprehensión de ésta y el dominio de conocimientos como instrumento que permitirá apalbrar y registrar dicha lectura. Objetivar la realidad es el siguiente plano. Para ello, es imprescindible contar con una caja de herramientas teóricas que permitirá fundamentar la idea y apreciación propia. Un salto paradigmático, partir de un ejercicio inductivo con evidencia empírica para generalizar la interpretación de la realidad desde la relación de aula con la escuela, la comunidad, el estado, el país y el resto del mundo.

La realidad se objetiva en un ejercicio de investigación desde la práctica misma, tomando en cuenta acciones como las intuiciones, descripciones de fragmentos de diario, hechos, situaciones y pensamientos, con la finalidad de ordenarlos, clasificarlos, interpretarlos, concretizarlos y proyectarlos hacia fuera.

Parte importante para la recuperación de los hechos, situaciones y pensamientos, es el diseño de los instrumentos de investigación. Estos permitirán recabar, ordenar y clasificar la información obtenida de las fuentes primarias. En este caso, el horizonte de indagación que se figura en la escuela se configura por estudiantes, profesores, padres de familia y autoridades educativas.

Retomando el hilo conductor del análisis, Torres y Silva (2023) plantean que “(...) la exclusión, como parte de un mecanismo de normalización, es un asunto de poder” (p. 129). Con lo anterior, queda claro que la inclusión es parte de la normalización de los diferentes o anormales, y pone en el centro del análisis al ejercicio del poder.

¿QUÉ ES UN PREJUICIO?

Vamos a echar mano de investigadores y escritores que han aportado al constructo del prejuicio. Referiré, en un primer momento, a N. W. Ackerman y Marie Jahoda, como se citó en

Allport (1971). En su libro *La naturaleza del prejuicio*, comparte una definición: “el prejuicio es una pauta de hostilidad en las relaciones interpersonales, que se dirige contra un grupo entero o contra sus miembros individuales; cumple una función irracional específica para quien lo sustenta” (p. 27). Para seguir vedando, Allport comparte y aclara que el prejuicio adquiere dicha connotación hostil siempre y cuando la persona que lo asume y replica tenga toda la intencionalidad de hacer sentir mal o hacer menos a la otra persona.

La definición, nos lleva a asumir que la actitud demostrada hacia la integridad de la estudiante A fue canalizada por el prejuicio de equidad que se tenía en ese momento y, lo que se buscaba, era refrendarlo. Ante esta practicidad yace algo abismal. Al hacer notar entre la comunidad escolar esa diferencia, que en su sentido más amplio debería ser nulo en mi toma de decisiones. O planteando la ruta, *¿será que reconocer las diferencias mejora la relación con los otros?, ¿acentúa o aleja la comunión?, ¿O es evitar ver las diferencias entre uno y otro?, ¿Qué pasa en la mente cuando se ven las diferencias?*

El problema está allí; yace un problema ético del prejuicio del cuerpo que ha sido construido socialmente desde las instancias familiares, escolares, religiosas, políticas y económicas. En palabras de Le Breton (2002) “el cuerpo metaforiza lo social, y lo social metaforiza el cuerpo. En el recinto del cuerpo se despliegan simbólicamente desafíos sociales y culturales” (p. 73). Las afirmaciones de Le Breton se compaginan muy bien con lo que apunta Ngomane (2019): “los prejuicios tienen como único propósito clasificar a los demás en roles casi siempre equivocados, pues las narrativas que nos inventamos sobre ellos no se basan en la realidad” (p. 25). El cuerpo alude a los prejuicios: gordo, chaparro, güero, negro. Su uso cotidiano se transforma en un lenguaje aceptable, aparentemente, por todos. Los chianequismos como: “vos chaparro, vos gordo, vos chamula, papi, burro, piraña, chulo, chula, venado, negro”, por mencionar algunos, son expresiones lingüísticas de uso cotidiano que identifican y aperturan la comunicación entre determinados grupos sociales.

Sin embargo, al compartirse los códigos de comunicación, evidentemente hay una aceptación y colocación de los sujetos, sin que sea necesariamente un prejuicio discriminatorio. Es una situación de la vida cotidiana que requiere aclararse para evitar, en este caso, una bifurcación del sentido de búsqueda del ejercicio reflexivo.

¿TIENES EL VALOR O TE VALE?

El desmoronamiento de la equidad –entendida en este ensayo como reflejo de exclusión–, ha dado pie a cuestionarla desde la línea del tiempo hallado en los archivos. La equidad es un fantasma de la exclusión. Iniciaré asumiendo que la palabra equidad, etimológicamente, significa “dar a cada uno lo que necesita”; sin embargo, ante la ruptura existencial, es importante explorar los constructos de equidad con la intención de aclarar la disparidad originada en el campo problemático.

De acuerdo a la Real Academia Española de la Lengua, la palabra “equidad” se deriva del vocablo latino *aequitas*, el cual tiene su antecedente en la voz –también en Latín– *aequus*, que, a su vez, puede traducirse al Español como “igualdad”.

En este sentido, en este primer arribo al constructo de equidad, se está refiriendo a un valor o condición social, el cual procura las mismas condiciones para un colectivo, grupo social, comunidad, centro educativo u otra institución específica inmersos en la sociedad; por lo anterior, se anticipa que este recorrido de la equidad tiene una connotación jurídica y política. Hasta antes de explorar esta divergencia de ideas con relación a la equidad, mi acercamiento al estudio y revisión de aportes jurídicos había estado limitado a la revisión de leyes, normas y reglamentos propias a mi rol en el sistema educativo. Sin embargo, al plantearse el campo jurídico y político, se aclara el *corpus* conceptual de la equidad y la exclusión.

Iniciaré mi exploración citando, en un primer momento, a Michel Foucault en su libro *La verdad y las formas jurídicas*. El texto es una serie de cinco conferencias que se desarrollaron los días 21 al 25 de mayo de 1973 en la Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil. Sin el ánimo de forzar a Foucault en el

texto, considero atinado fijar la mirada con aportes propios del filósofo a partir de aseverar que, las formas de saber figuran nuevas formas de sujeto. En un primer momento, el aporte articulará el proceso de indagación con la revisión de autores y sus textos. Foucault (1996) lo enuncia de tal manera:

(...) las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una historia, la relación del sujeto con el objeto; o, más claramente, la verdad misma tiene una historia (p. 6).

Tal como lo asume Foucault, la búsqueda del constructo de *equidad* me ha llevado a revisar el concepto de la *otredad* y a vertebrarlo con otras publicaciones que han mantenido el mismo interés de estudio. Cabe resaltar que el discurso tiene una historia que camina paralelamente con el sujeto que se construye en la historia, formándose un sujeto de conocimiento histórico. Esta revisión situada lleva a interrogar a la humanidad, ¿qué hay que procurar, el objeto o el sujeto? Es una interpelación que debe continuar como parte de la majestuosidad del sujeto que se piensa a sí mismo. Una cuestión que debe evitarse se prolongue mucho, ya que la facultad de pensar está siendo rebasada por los algoritmos, por la simplicidad y por la futilidad de la vida. Un simple comentario en las redes sociales se normaliza en un instante. La disciplina, por medio del control y la vigilancia, ha pasado a adoptar la actitud de “tener más”, de “producir más”. Esto tiene un efecto farmacológico que apenas se percibe; es el neoliberalismo, el control del cuerpo y la psique.

Ante este dispositivo neoliberal, yacen a plena luz de la humanidad, alternativas para vivir de mejor manera, lo contrario al neoliberalismo; o, mejor dicho, alternativas antineoliberalistas, tales como anteponer el respeto por uno mismo y los otros. El *ubuntu*, como filosofía de vida africana, escrita por Ngomane (2019), advierte: “una persona es persona a través de los demás” (p. 4). Más adelante, afirma otro argumento fundante y decolonial: “nos enseña que si somos lo que somos es

precisamente gracias a los otros” (p. 15). Ambos postulados filosóficos refuerzan un sentido de vida que, en esta revisión de la equidad, conduce a asumirse como un sujeto que es parte de los demás y de los otros. Donne (2012) lo asienta con claridad cuando afirma:

Ningún hombre es una isla, completa en sí misma; cada hombre es un pedazo del continente, una parte del todo; si el mar se lleva un trozo de tierra (...) como si fuese un promontorio, como si fuese la casa solariega de tus amigos o la tuya. La muerte de cualquier hombre me disminuye, pues soy parte de la humanidad (p. 51).

Con lo anterior, se puede asumir que, el sujeto está vinculado desde la relación con los otros y, la individualidad de realización de sueños considerados como posibles que se persiguen incesantemente es un artificio propio del neoliberalismo. La individualización de los sueños se ha inventado con la finalidad de romper las posibilidades de la comunión entre los demás y los otros. En esta misma lógica de búsqueda de sentido, comparto:

Nosotros creemos que una persona es persona a través de los demás, que mi humanidad está unida a la tuya, profundamente conectada a ella. Si te deshumanizo, inevitablemente me estoy deshumanizando a mí mismo. Según esta lógica, el respeto ha de empezar por uno mismo (Ngomane, 2019, p. 69).

De lo anterior, se puede deducir que, el respeto a sí mismo es el respeto al otro. El otro es uno mismo. Rechazar al otro es rechazarse a uno mismo. Amar al prójimo es amarse a sí mismo. Cada uno da lo que tiene. Caso contrario a lo que plantea Nietzsche (s.f.) “(...) vuestro amor al prójimo es vuestro mal amor a vosotros mismos” (p. 52). Dar lo que no se tiene. Es notorio el cambio radical entre dar lo que se tiene y dar lo que no se tiene.

Asumiendo la revisión de ambos argumentos, hay un contrapunteo, lo que llevaría a asumir que un amor entre uno y otro es una reciprocidad, encajar en lo común; de dos se hace un proyecto de vinculación. Surge la amistad procurada entre dos y más personas que confluyen y se relacionan, “hacen clic” y se fortalecen por el trato y por los encuentros en el tiempo.

Siguiendo la misma ruta, Morin (2022) acentúa lo antes mencionado al decir que “el yo necesita al tú, es decir una relación íntima que comporte un reconocimiento mutuo de la plenitud humana del otro. El yo también necesita al nosotros” (p. 40).

La palabra clave *nosotros*, de acuerdo con la filosofía tojolabal, es utilizada para acentuar la *necesidad de nosotros* que plantea Morin, ya que su predominio excluye, de alguna manera, el yo, tú, él o ella como pronombres personales. Esto es lo que descarta la preponderancia del individuo. Así mismo, se asume, desde un carácter organizativo que no sobresale, el *líder*, quien no juega un papel sobresaliente en la toma de decisiones, sino que, es una construcción eminentemente comunitaria.

LA HUELLA DEL OTRO, YA ME CAYÓ EL JUNK´AL (20)

El debilitamiento de las ideas preconcebidas ha sido el fin del presente ensayo a partir de la problematización de un acontecimiento ocurrido en un centro educativo. Así mismo, hay un desplazamiento de “una imagen dice más que mil palabras” a “un prejuicio dice más que mil palabras” que encabeza como título del presente ensayo.

Ante tal acontecimiento, concibo ahora que la *equidad* es, ante todo, un desborde de resiliencia ante una dificultad percibida desde sí mismo, es la osadía de vencer los obstáculos. Hay un notable poder de afrontamiento, a eso que me martillea, como obstáculos o impedimentos por hacer las cosas que se desea. O es que, los obstáculos o impedimentos son construcciones que la misma cultura en que se nace, arropa y forma desde la psique.

El constructo que se ha desmontado en su mínima expresión –la *equidad*–, entendiendo que los obstáculos e impedimentos se deben desvitalizar, cambia ahora de paradigma para creer en una pedagogía de la dignidad del ser humano; descubrir y pulir el talento innato, respetando la dignidad de sí. Una pedagogía más sensible, inclinada a cambiar los modos de concebir el mundo de otro modo. Las barreras dejan de estar presentes y se convierten en desafíos que provocan la transformación del sujeto. La misma imagen comparativa entre *igualdad* y *equidad* ha

dejado de ser un referente de equidad. Ahora es algo más, es la superación de barreras. Ante todo, una primera condición es no renunciar a ser uno mismo.

Ser lo que se es, es la esencia de sí mismo. Cada uno es distinto al otro y, en la relación con el otro, uno se transforma como sujeto y transforma la cultura y la educación. Ante tal acontecimiento, transforma al sujeto al despojarse de las barreras y dejar de creer que existen. Las barreras se naturalizan en la psique y se neutralizan en ella misma. Por ello, en este breve recorrido reflexivo se aperturó con el tamiz la experiencia vivida con la intención de reconstruir el concepto de *equidad* en el plano educativo. En palabras de Le Breton (2002):

Se busca el secreto perdido del cuerpo; convertirlo ya no en el lugar de la exclusión, sino en el de la inclusión, que no sea más el interruptor que distingue al individuo, lo separa de los otros, sino la conexión con los otros (p. 11).

De lo anterior, agregaría que la convivialidad y la no negatividad entre los sujetos promoverá una cultura de vinculación uno con otros. Un obstáculo es la falta de arrojo que se presenta en alguien que tenía la intención de realizar algo. La obstaculización es la intromisión del neoliberalismo en la psique. Un autobloqueo ante una decisión premeditada por ejecutar. Un obstáculo puede ser lo que la imagen cumple con explicar, el hecho de que se logra ver lo que hay más allá de sus ojos. “La igualdad es dar a las personas lo mismo” y la “equidad es dar a cada uno lo que necesita”, y solamente repetir lo que se ha dicho de la igualdad y equidad como lo plantea Ngugi (2015) “el triunfo final de un sistema de dominación llega cuando los dominados empiezan a cantar sus glorias” (pp. 70-71).

La idea original se mantuvo en que la equidad es dar a cada uno lo que necesita. Sin embargo, ante tal acontecimiento, se pulverizó, se hizo trizas, como cuando se consume la leña ardiente humeante y poco a poco se convierte en ceniza, tal como lo ha expuesto Nietzsche (s.f.) “¡cómo te renovarías si antes no te hubieses convertido en ceniza!” (p. 55). Se calcinó y pasó a formar parte de un concepto que inicialmente me sirvió de

plataforma para entender la equidad. Habría que seguir en la reconceptualización de esta como una ventana abierta que deja el texto. Como una primera aproximación, puede entender a la equidad como la empatía que se funda entre los unos a los otros con un sentido esperanzador y cuestionador de los prejuicios negativos que invaden la psique para construir un *nosotros* que camina hacia la madurez humana.

El escrito no tuvo la intención de negar la existencia del otro; mucho menos de hacer un escarnio de sí, violentando su integridad. Se cuidó el límite entre el sujeto que asume la escritura de la experiencia ingenua, como el otro que ha provocado el decir de sí mismo a través del lenguaje. El análisis y reflexión se hizo a partir de la concepción que se tenía del *otro* desde los *prejuicios*. Al deconstruirse los prejuicios negativos se es *otro* ante el *otro memorial* y el sujeto de la praxis. Así mismo, puedo agregar que los prejuicios obligan a ver lo negativo del otro y, para superarlos, es necesario interpelarlos. Mirarse a sí mismo es el principio de la transformación. Atender los prejuicios negativos es *praxis*. Un sujeto que se hace en la acción reflexión, evadiendo el discurso del orden, para agenciarse de un discurso que surge de la interpelación de la subjetividad del sujeto, con la finalidad de complejizarlo a tal punto que, el fin último, es la transformación del sujeto, un sujeto que, a su vez, influirá en su realidad desde el aula como territorio de acción.

La lengua *ch'ol*, la filosofía africana *ubuntu* y las reflexiones escritas en español como segunda lengua, se han articulado con la finalidad de ofrecer a los lectores un pensamiento *otro* desde la *mukul bij* (vereda) que tuvo la intención de recorrer veredas ya caminadas y abrir otras para seguir pensando. Este escrito busca cabida y diálogo con otros pensamientos. Un atrevimiento desde la levedad de mi ser que narra y cuestiona desde la posición docente. Porque ser docente es luz, luz en la oscuridad y la incertidumbre, luz en la perpetua desvinculación del sujeto; es recuperar *ser persona* a través de los demás. Una nosotredad con una mirada organizativa planteada desde la filosofía tojolabal.

REFERENCIAS

- Allport, Gordon (1971). *La naturaleza del prejuicio*. Eudeba-Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Donne, John (2012). *Meditaciones en tiempos de crisis*. Editorial Ariel S.A. Recuperado de <http://mundofile.com/28srj>
- Esquivel, Krischa; Elam, Emily; Paris, Jennifer y Tafoya, Maricela (s.f.). LibreTexts. *Equidad. NICE CXone Expert*. Recuperado de [https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Educacion_de_la_Primer_a_Infancia/Book%3A_The_Role_of_Equity_and_Diversity_in_Early_Childhood_Education_\(Esquivel_Elam_Paris_and_Tafoya\)/01%3A_Looking_at_Diversity_Equity_and_Inclusion/1.02%3A_Equity](https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Educacion_de_la_Primer_a_Infancia/Book%3A_The_Role_of_Equity_and_Diversity_in_Early_Childhood_Education_(Esquivel_Elam_Paris_and_Tafoya)/01%3A_Looking_at_Diversity_Equity_and_Inclusion/1.02%3A_Equity)
- Exposto, Emiliano (2022). *Las máquinas psíquicas. Crisis, fascismos y revueltas*. Ed. El Diván Negro.
- Foucault, Michel (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial Gedisa, Barcelona
- Foucault, Michel (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE
- Foucault, Michel (2016). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Le Breton, David (2002). *La sociología del cuerpo*. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva visión
- Levinas, Emmanuel (2001). *La huella del otro*. Editorial Taurus
- Losev, Aleksei Fyodorovich (1998). *Dialéctica del mito*. Editores e Impresores LTDA
- Morin, Edgar (2022). *Lecciones de un siglo de vida*. Ed. Paidós, Estado y Sociedad
- Ngomane, Mungi (2019). *Ubuntu. Lecciones de sabiduría africana para vivir mejor*. Recuperado de <https://www.file-upload.net/download-14998437/155450.zip.html>
- Ngugi, Wa Thiong'o (2015). *Descolonizar la mente*. Disponible en: <http://www.espafiles.com/f/yC8Hb>
- Nietzsche, Friedrich (s.f.). *Así hablaba Zaratustra*. Casa Editorial Boek, México

- Peñate Montejó, Juana (2022). *Ñumeñ mi kajel tyi kolel bajche' k'uxel/Voy a crecer más que el dolor*. Ed. LakÑichimal/Ora-librura Cooperación Editorial
- Ramos Treviño, Juan Carlos; López Ordoñez, Catalina y López Flores, Raúl (2017). *Cosmografía intersticial. Sentido y proyecto en la profesión docente*. Secretaría de Educación de Chiapas/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Sartre, Jean Paul (2019). *El existencialismo es un humanismo*. Editores Mexicanos Unidos S.A.
- Torres León, Alejandra y Silva Montes, César (2023). *El perverso juego de la inclusión*. CELAPEC/Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Recuperado de https://celapec.edu.mx/images/publicaciones/Torres_Len_A_2023_El_perverso_juego_de_la_inclusin.pdf
- Zemelman Merino, Hugo (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI Editores.

UNIVERSIDAD Y ALTERIDAD: POR UNA CASA DE ESTUDIOS, ESTUDIOSOS Y ESTUDIANTES ²⁹

Diego Armando Jaramillo Ocampo
diego.jaramillo@ucaldas.edu.co

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
ljaramillo@unicauca.edu.co

Hernán Humberto Vargas López
hernan.vargas@ucaldas.edu.co

“Hoy, al menos en el ámbito universitario, todo el mundo investiga, pero casi nadie lee, estudia o escribe...”
(*Mélich, 2012, p. 15*)

PRELUDIO

No es posible hacerse profesor sin estudiar, sin escribir, sin leer, sin investigar, sin enseñar, sin aprender, sin pensar, sin sentir; aunque a veces algunas actividades y roles opaquen a otros, aunque a veces unas acciones estén más presentes que otras, todas son imprescindibles en la apuesta formativa y transformativa del maestro y de sus realidades socioculturales en la universidad. Nos hacemos profesores y, sobre todo, *maestros*, cuando estudiamos en la intimidad de nuestra biblioteca junto a otros que nos acompañan con sus historias, sus teorías y sus perspectivas escritas, textos que hablan no sólo del pasado, sino del presente y del porvenir; además, cuando estudiamos con otros y leemos con su complicidad los contextos y las realidades sociales, culturales y simbólicas que se nos presentan, cuando hablamos y actuamos en la vida cotidiana, en tanto:

Estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador...
el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en

²⁹ El presente capítulo es derivado de un proyecto de investigación desarrollado entre CETYS Universidad (México), Universidad de Murcia (España), Universidad de Caldas, Universidad del Cauca y Universidad de Antioquia (Colombia).

éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto (Freire, 2010, p. 47).

Estudiar implica leer, pero no meramente el texto y a los autores, sino también al contexto y a sus actores, porque en el estudio hay cierta magia, cierto encanto que no termina, una suerte de deseo insaciable (Lévinas, 2012) que no cesa con lo sabido, ni con lo conocido, ni tampoco con lo encontrado. Podría sostenerse que:

La palabra estudio, sin embargo, tiene que ver con estupor, con estupefacción, con algo que podríamos relacionar con el asombro, con el pasmo y con la admiración. La palabra estudio viene de stupere que significa algo así como quedarse inmóvil. De ahí su relación con estúpido que significa alguien que se queda parado o que es de lenta comprensión. De hecho, estudio viene del indoeuropeo (s)teu, stup-é, stup, que tiene que ver con golpear, de ahí la relación fónica entre estudio y tunda, contusión o contundente. Los estudiosos y los estudiantes serían entonces los que se quedan maravillados, admirados, fascinados, inmóviles, estupefactos o pasmados ante algo que les golpea y les paraliza (Larrosa, 2019b, p. 144).

El estudio nos maravilla tanto con lo descubierto como con eso que se muestra como promesa indescifrable de lo incierto y de lo desconocido. La importancia fundamental gira en torno al papel del profesor, quien es el actor social que estudia, lee, escribe y hace que la investigación sea una forma de vida para sí y para los otros, una forma de responder ética y políticamente a los procesos que enseña, orienta y acompaña.

En concordancia con lo anterior, Ordine (2023, p. 80) insistirá en su “utilidad de lo inútil” al expresar que: “parece que nadie se preocupa, como debería, de la calidad de la investigación y la enseñanza. Estudiar (a menudo se olvida que un buen profesor es ante todo un infatigable *estudiante*)”; un buen profesor se sabe siempre incapaz de saberlo todo, de enseñarlo todo, de decirlo todo, por eso necesita una vida estudiosa y una práctica investigativa que potencia su sensibilidad y subjetividad en relación con él, con la vida y con todo lo que le rodea.

La investigación no puede convertirse en un procedimiento refinado de extracción de conocimientos, saberes y experiencias que, posteriormente, serán objeto de circulación comercial a gran escala. Hay en la investigación un sustrato ético, estético, político y poético de reafirmar la vida que se indaga (tanto la investigada como la del investigador), quien no puede ser indiferente ante lo escuchado, ante lo mirado, ante el contacto con el mundo social del que también hace parte en su formación y transformación.

HACIA UNA CONSTRUCCIÓN IMAGINARIA SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD: CASA Y ESTUDIO

La Universidad es una institución social devenida de fuerzas colectivamente instauradas, donde se tensan los conocimientos legitimados y dominantes en el plano de la ciencia, la técnica y las artes y, donde germinan nuevas expresiones de saberes pertinentes con el contexto y el territorio. En términos de Murcia (2011, p. 8), “la universidad es una institución social que se construye y deconstruye constantemente en los procesos conversacionales dados en la vida cotidiana”, y es ahí, donde las dinámicas se reproducen o se transforman; pues es en los ámbitos de la vida cotidiana, o mundo de la vida, sobre los que se sustentan nuestras reflexiones, tanto teóricas como culturales.

En tal sentido, la universidad es un escenario de la vida cotidiana en el que se conversa con otros, en el que los lenguajes ofrecen lo dado del mundo, lo transmitido, lo conocido, lo heredado; en otras palabras: “en nuestro habitar el mundo, el trato con los objetos es prosaico; no es un trato cognoscitivo, sino situacional, contextual o incluso, podría decirse, existencial” (Mèlich, 2021, p. 35), un trato con ese mundo que la universidad media para poner en diálogo y en tensión lo sabido y lo que se busca y se desea saber. Esto no quiere decir que la universidad no sea un centro de conocimiento que persigue la verdad (Lerner, 2012); donde se quiere hacer énfasis es en cómo, dentro de la universidad, cabe la existencia misma de los actores sociales que la conforman, y no es solo una reproducción de conocimientos transmitidos de una generación a otra.

Por consiguiente, en la universidad emerge la vida para crear y recrear todo lo que se recibe, lo interpretado, lo que implica cierta renovación y transformación de lo existente. Desde esta óptica, la universidad bordea dos dimensiones centrales del imaginario social³⁰: la instituida y la radical-instituyente (Castoriadis, 1997, 2013); la primera caracterizada por lo normativo, prescriptivo, prácticas dominantes, procedimientos, estatutos, todo lo hegemónico; y la segunda, abierta a lo posible, a los discursos y prácticas que buscan alternativas para ser y hacer parte del bullicio cotidiano (Shotter, 2001). En medio de su estructura institucional, en la universidad también está lo lábil, lo contingente y lo situacional; la experiencia vivida de docentes, estudiantes y administrativos que recrean el conocimiento en sueños y expectativas como promesa constante de querer estar en un mundo mejor, así como desear un bien-estar vital; por tanto, no se va a la universidad solo a aprender un saber del mundo, sino y, ante todo, un saber de la vida en su poliédrica realidad.

En tal virtud, en la universidad se tensan fuerzas existentes y hegemónicas basadas en lo que cada sociedad e institución define y exige. Hoy, en la institución de educación superior, las exigencias no solo le vienen de afuera, del medio externo, de la sociedad, de los territorios, sino de sus centros, de sus lugares burocráticos de decisión, de sus formas acomodadas de responder a intereses que no siempre atienden los reclamos de lo que acontece en la vida cotidiana. Demandas que continuamente recibe la universidad por parte del Estado; por ejemplo: ampliación de cobertura, aseguramiento de la calidad, internacionalización e impacto en la región; demandas que van perfilando modos diversos de ser universitario en el nuevo *ethos* formativo de los profesionales (Jaramillo, 2012).

³⁰ El imaginario como esa creencia-convicción que define colectivamente lo que se es y lo que no en relación a su práctica social, a sus significados, a sus tradiciones y a sus transgresiones. El imaginario marca formas de ser y estar en el mundo, es generador y generado por todo aquello que decimos, hacemos, pensamos y sentimos en relación con nosotros, con los otros y con lo otro (Ver Murcia, 2012; Murcia y Jaramillo 2014, 2017).

A esto se adicionan mediaciones tecnológicas y nuevos procesos de gobernabilidad institucional, que se suman en el escarpado camino de la vida académica, así como medir sus impactos financieros, además de considerar la evaluación externa que certifican los organismos internacionales. Esto ha hecho que la universidad se haya ido permeando por una sociedad del mercado que la estandariza en percentiles de rendimiento, estudios econométricos y sistemas de evaluación orientados al *learning outcomes* o resultados de aprendizaje, reduciendo la formación de los prometidos profesionales a un punto de llegada y no a un proceso trascendente de realización humana (Gutiérrez, 2020). Los actuales profesionales se han vuelto competentes para una sociedad del rendimiento que necesita ampliar sus capacidades de consumo (Han 2024; Bauman 2009).

En la universidad han imperado unos conocimientos, unas dinámicas, unas formas de pensamiento que han legitimado su naturaleza y la han validado como eso en relación a lo que ha significado en su tiempo y espacio, no en vano:

Bien sabemos, que la institución universitaria, como la conocemos en el presente, fue una invención de occidente y nació como comunidad de hecho y de intereses, como consorcio de los que enseñan y de los que aprenden; supuso además un sistema ordenado de enseñantes que, en el caso de la universidad en pleno ejercicio, cubrió la totalidad de los saberes (Orozco, 2015, p. 33).

Esta posición también es expuesta por la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de América Latina y el Caribe (Henríquez, 2018) en sus resúmenes ejecutivos; desde la cual se pide no solo una pertinencia con sus saberes y conocimientos, sino también, una coherencia con las luchas sociales y demandas de los pueblos; por tanto,

...la educación superior no solo debe ser pertinente (CRES, 1996), que además se constituye como un derecho fundamental inalienable y un deber del Estado (CRES, 2008); queremos ir más allá y decir que también la educación superior en nuestra región tiene profundos deberes sociales (CRES, 2018)...Los deberes de la educación superior frente a los desafíos sociales nos pone de frente a la supervivencia real

de la universidad como creadora y gestora de conocimiento transformador de territorios reales (Henríquez, 2018, p. 90).

Son los desafíos sociales, que también son deberes de la universidad, lo que hace que esta perviva y las comunidades se dinamicen en la impronta de un conocimiento que dignifique la vida social de sus habitantes. Por tanto, no solo es importante pasar de las aulas a las calles sino también de las calles a las aulas; gestar una universidad itinerante, tránsito por donde vehicula un conocimiento que se hace ciencia y sabiduría; lugar donde se tiene en cuenta la “ética en todos sus órdenes, desde la ética personal privada hasta la ética institucional y social, ética de personas y colectividades, ética en los juicios, en los procedimientos, en los contactos y en los acuerdos” (CRES, 2018, p. 89).

Sin embargo, como lo dice Orozco (2015), la invención de occidente en la universidad desdibujó su compromiso social, en tanto supuso todo un sistema de reglas explícitas e implícitas alrededor de sus finalidades, sus procedimientos, sus elementos constitutivos y, por supuesto, sus intereses formativos, económicos, políticos, religiosos, éticos, estéticos, entre otros. Cada logro de la universidad ha sido trazado por sus orígenes y teleologías, en el caso de la institución educativa en América Latina, se concibe que:

En su raíz tenemos una universidad como centro de enseñanza y de capacitación profesional; características que asumen formas diferentes en cada país y que han dado frutos distintos, que han marcado una clara heterogeneidad entre el conglomerado de instituciones que brindan el servicio educativo de tercer nivel (Orozco, 2015, p. 37).

En este sentido, coexiste una única universidad en América Latina, pues ella sin duda está situada en los contextos particulares de los que hace parte y ayuda a construir o deconstruir. La universidad, específicamente la del siglo XXI ha sido una institución, como se expresó antes, le ha toca responder a las demandas económicas, políticas y culturales que ha traído su época, de la que se puede mencionar, al menos, tres crisis notorias:

Primera: La crisis de la hegemonía (...) por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas (...); por otro lado, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista (...); segunda: la crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados (...); finalmente, tercera: la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (De Sousa, 2007, pp. 21, 22).

Las crisis en la universidad expuestas por De Sousa referidas a: hegemonía, legitimidad e institucional, son crisis estructurales que afectan el ser y el quehacer de dicha institución. El poder, la jerarquía, la producción y el consumo han penetrado las bases formativas de la universidad para colocarla al servicio de la empresa, del rendimiento, de la economía que define y decide lo importante, lo útil, lo rentable; en otras palabras, por esos discursos en donde la oferta y la demanda juzgan con vehemencia lo que vale la pena ser estudiado en esa “casa de estudios superiores” (Larrosa y Venceslao, 2021), una casa que debería seguir siendo ese lugar acogedor, familiar, hospitalario; un estudio como un deseo que brota desde el cuerpo y no puede ser saciado, sino alimentado, y un espacio superior que connota el carácter de universidad propiamente en tanto allí se moviliza el pensamiento, la reflexión, la crítica, la transformación de las condiciones existentes de lo que se es individual y colectivamente.

Sí, aunque como dicen los autores en su texto *De estudiosos y estudiantes* (Larrosa y Venceslao, 2021), la universidad “entendida como el ámbito donde el estudio se hace público y en público, en ese lugar tan extraordinario que es una clase, una sala de aula” (p. 17), ese ámbito del encuentro con otro y con otros, con lo otro de sí mismos, con lo extraño y con lo extranjero, con aquellos que no somos, o no fuimos y que jamás seremos,

eso es la universidad, un pretexto para leer el mundo y un contexto para encontrarnos con la vida. Podría decirse que:

La universidad fue durante siglos una sala de aula en la que se reúnen, de cuerpo presente, profesores y alumnos, y en la que se reúnen para leer, para ejercitarse en la lección, en la *lectio*, en la lectura pública y en público de un texto... en la universidad, lo que hace comunidad, el *munus* que la constituye, no es otra cosa que el texto y la relación con el texto, es decir, el estudio... en la universidad, el maestro ya no es un guía o un director espiritual o un iniciador en la religión, sino que es un maestro de un saber (Larrosa, 2019a, p. 448).

La universidad como ese encuentro en comunidad, ese encuentro que hace posible los desencuentros y allí su riqueza, su encanto, su riesgo, su miedo para algunos que consideran que la alteridad siempre será peligrosa y objeto de sospecha. Porque, en últimas, “la universidad somos nosotros” (Porter, 2005, p. 151) y esa palabra que se pronuncia en plural no puede esconder o someter una alteridad que se mantiene como misterio y enigma, una alteridad imposible de comprender plenamente; precisamente, porque en la universidad el estudio es infinito; en otras palabras:

Una educación que intenta abrumar, marginar, abatir al estudiante con su poder, o con su parcialidad, no es humana, ni por lo tanto democrática. Una educación que ofrezca una experiencia de continuidad, de observación intuitiva hacia dentro y de exploración objetiva hacia fuera, buscando la revelación de lo que somos y la armonía con nuestro contexto inmediato, es una educación humana (Porter, 2005, p. 196).

Una educación que sea humana y humanice, una universidad que permita dirigir la mirada y los oídos tanto hacia adentro como hacia afuera de sí mismos. En una pedagogía de la mirada, Han (2024) refiere a Nietzsche, quien “formula tres tareas para las que se requieren educadores. Hay que aprender a *mirar*, hay que aprender a *pensar* y hay que aprender a *hablar* y a *escribir*” (p. 49), una universidad que pierda de vista estas tareas y la de sus docentes, deja de ser una casa de estudio y de estudiosos para conformarse con ser una fábrica más de producción y

reproducción de contenidos vacíos sin nadie que los encarne, que los mire, que los piense, que los nombre y que los escriba. De ahí que sea necesaria una universidad que se abra a lo desconocido y a los desconocidos, que valore la extrañeza, los saberes y las otras formas de vida, porque en la universidad:

No hay aprendices ni discípulos sino estudiosos y estudiantes, escolares, habitantes de la escuela, de la *scholé*, del tiempo libre, personas cuya tarea no es de naturaleza privada, no es una aventura personal, como en los aprendices y en los discípulos, no está ligada a un interés propio –ya sea productivo, profesional, o religioso, de salvación– sino que es de naturaleza pública (Larrosa y Venceslao, 2021, p. 19).

En la universidad hay una relación de alteridad que ha sido sustituida y con ella, se han inaugurado formas más funcionales y cosificadas de la universidad: el profesor empresario que produce y fabrica un producto (el estudiante), a su vez, éste se ha configurado como un emprendedor exitoso y valeroso de sí mismo que ya no depende de otro (el maestro) para formarse, o mejor, para aprender. Esa relación fundante de iniciación, de continuación y de transgresión del estudioso y del estudiante es lo que reivindica la universidad como “casa de estudios superiores”, como escenario posible para la formación y la transformación, como modificación de destinos trazados de antemano, como apertura de ideas establecidas por el mundo, ya que en la universidad se “*hace profesión* de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (Derrida, 2002, p. 10).

En esta misma dirección, para Bárcena, Larrosa y Mèlich, existe una gran diferencia entre enseñar reglas aprendidas de manera repetitiva, y la posibilidad de proyectar una vida trascendente a través de lo que podemos *decir*, diferencia que nos proyecta o arroja como verdaderos maestros y no solo profesores;

El maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. El discípulo aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto, hacer comprender al discípulo. En cambio, el profesor es quien

explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, él mismo no domine... Esta creencia en la facultad de poder explicar, y por tanto en poder enseñar, se sostiene en la eficacia misma con que podemos alcanzar a explicar las reglas que por experiencia aprendemos, mostramos, pero no decimos (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 239).

En tal sentido, el maestro no es un ser que solo explica una ley, él *dice* lo que el contenido no alcanza a anunciar por la sola virtud de la teoría; al maestro le asiste la preocupación, no solo de que el estudiante aprehenda o agarre un contenido temático, también le preocupa la fragilidad misma de lo que significa aprender; como se *ex-pone* el estudiante cuando en su decir no alcanza a comprender todo lo que se enseña. Para un maestro, el contenido no es solo el motivo de preocupación, eso lo hace un profesor o experto de la ley; a él también le preocupa cómo se comunica el contenido, el viaje que emprende con el estudiante, el modo de recibir lo que se da, la atención expresada en una gestualidad corpórea, es decir, en un cuerpo adverbializado (Jaramillo, 2018).

Un compromiso decidido no de un ser para consigo mismo, sino, ante todo, un compromiso de uno para el otro, porque la verdad se convierte en una búsqueda y un camino que se recorre en la universidad junto a otros; esa búsqueda es precisamente un deseo originado en el exterior del ser y arrojado hacia afuera, hacia lo desconocido. Por lo anterior, la educación en la universidad es una relación de alteridad,

Pero no una relación de alteridad cualquiera. La educación es una relación en la que el otro tiene la iniciativa en la medida en que es capaz de interpelarnos y de obligarnos a responder de él, haciéndonos cargos de él (Mèlich, 2001, p. 80).

La universidad es un escenario social en donde se educa ética, responsable y responsivamente (Lévinas, 2012, 2014, 2015; Waldenfels, 2015) a otro que inquieta, interpela e incomoda las certezas aparentes adquiridas por el conocimiento académico e instalado en otras formas de conocimiento y de vida, otros saberes que irrumpen los claustros, pasillos, plazoletas y espacios

simbólicos configurados en aquella institución social llamada universidad. Ortega y Romero (2019) sugieren:

El discurso pedagógico ha olvidado el *saber contextual*; es decir, el saber sobre las distintas interpretaciones del contexto en el que se actúa, y de cómo en esas interpretaciones se reflejan diversas propuestas para hacer que la realidad sea de esta u otra forma, siga este o aquel curso de acción (p. 18).

La universidad tiene que dejar de ser una institución de papel (Porter, 2005), para llegar a ser una institución de saber, de leer, de escribir, de escuchar, de mirar, de pensar, de nombrar, de estudiar saberes que se encarnan, que se hallan en las experiencias, memorias y relatos de sus protagonistas; una universidad que lo es porque hay otros distintos, alteridades que se muestran en su proximidad o en su extrañeza, que testifican y se hacen cargo del otro, que también cargan con la realidad del que sufre y que, finalmente, encaran esas realidades para ayudar a transformarlas (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016). En esta dirección, podría reconocerse que, para la universidad, la pedagogía de la alteridad puede aportarle una lectura de texto y de contexto que sirva como pretexto para hacer de la educación un lugar menos desalentador, en donde el perfil del educador, el perfil del estudiante y la participación de la familia y de la escuela se fundan como categorías vertebrales para tales propósitos (Osuna, Díaz y López, 2016). En tal sentido, se trata de recuperar, ante el predominio de la sociedad del aprendizaje y la centralidad del educando como “cliente”, un sentido diferenciado para las prácticas docentes que recupere el rol fundamental del maestro como orientador del proceso educativo. Desde esta lógica, la práctica docente debe considerarse en términos de un proceso de interacción alrededor de problemas e interrogantes concretos de un acompañamiento y comunicación crítica de los saberes que articule procesos de enseñanza orientados a potenciar efectos y afectos formativos en los estudiantes (Gaitán y Jaramillo, 2023).

LOS ESTUDIOSOS Y LOS ESTUDIANTES

Se ha mencionado la necesidad de concebir la universidad como una institución imaginaria social en donde no solo sean sus características instituidas las que regulen los discursos y las acciones que se dinamizan allí, sino que sean también esas fuerzas sociales instituyentes las que promuevan otras formas de ser y de estar, de leer, de estudiar, de escribir lo que acontece en esta institución social y, como no, educativa y formativa (transformativa).

La universidad es comunidad de conocimiento que persigue la verdad; no obstante, se preguntará Fernando Bárcena: “¿Se puede pensar en una comunidad así en el seno de la universidad, cuando sabeos lo difícil que resulta enseñar a escribir a quien no lee y no desea siguiera hacerlo? ¿Se va a la universidad con ese deseo de saber, de conocer, o simplemente de aprender algunos rudimentos profesionales?” (2023, p. 36). La universidad actual se ha concentrado más bien en la tecnificación de las disciplinas; en la titulación no solo de los estudiantes, sino de ella misma (acreditación institucional); y en la formación profesional, antes que la formación de un ser humano con capacidad crítica y creativa de la época que actualmente vive. En este sentido, Bárcena hace alusión a una cita extensa de William Cory del siglo XVIII que nos parece importante exponer:

Al venir a esta escuela os comprometéis en una tarea no tano de adquisición de conocimientos cuanto de realización de esfuerzos intelectuales mientras os sometéis a la crítica. Podéis conseguir cierto caudal de conocimientos; y no debéis lamentaros por las horas empleadas en acumular lo que acabaréis por olvidar, pues la sombra del conocimiento perdido al menos os protegerá de muchas ilusiones. Pero venís a una gran escuela no para adquirir conocimiento, sino para adquirir artes y hábitos: el hábito de la atención, el arte de la expresión, el arte de percibir y adoptar al instante una nueva posición intelectual, el arte de captar rápidamente los pensamientos de otros, el arte de someteros a censura y refutación, el arte de indicar asentimiento y desacuerdo de manera graduada y medida, el hábito de fijaron en los detalles con exactitud, el hábito de saber las cosas a su tiempo, el gusto y la discriminación, el valor mental y la sobriedad mental. Sobre todo, venía a una gran escuela para conseguir el conocimiento de vosotros mismos (2023, p. 37).

En la extensa cita se observa una invitación al estudio, al trabajo dedicado a algo por una cierta extensión de tiempo, a la quietud que exige la mirada atenta de la lectura, a un pensamiento febril o inquieto por un tema que nos apasiona y que en clase compartimos con los otros. En últimas, “Los programas curriculares universitarios no son el centro del proceso educativo sino posibilidades para que el sujeto de la educación encuentre los prismas coloridos de la vida y no solo el color de la intelectualidad” (Jaramillo, 2012, p. 133), colores que brillan con fuerza sobre una vida estudiosa.

Los estudiosos son los y las maestras que hacen de su trabajo un lugar para expresar el amor genuino no tanto por lo que conocen, sino mucho más por aquellos a quienes enseñan, un amor que crece bajo una ética del cuidado: en el cuidado de sí, el cuidado del otro y el cuidado del mundo (Mèlich, 2016). El estudioso configura su subjetividad desde la vida estudiosa como una forma de vida (Bárcena, 2019) en la que habita incesante e intensamente el texto leído, la palabra escrita; pero también, el estudioso contempla las prácticas en los contextos, las analiza, las considera en su ejercicio. Los estudiosos son cultivadores de la curiosidad, del asombro y de la perplejidad.

No hablamos ni leemos ni escribimos en las profundidades del yo. ¡No!, la palabra viene de afuera, de un rostro que nos nombra, que nos pronuncia antes de toda maduración, antes de toda intención, antes de toda conjugación. La palabra no se sabe si es respuesta o es llamada (Lévinas, 2008). Leemos antes que los textos los contextos, y si leemos los libros y las historias que nos transmiten, es porque en ellos nos encontramos a nosotros mismos, porque la lectura es una “«forma de vida», y nadie sabe vivir” (Mèlich, 2019, p. 15), todos necesitamos aprender a hacerlo en las experiencias y los acontecimientos cotidianos, en las relaciones con nosotros mismos, con los otros, con los conocimientos y los saberes, con el mundo; en fin, la lectura es un acto creador y recreador de nosotros y de nuestra realidad (Freire, 2010). Escribimos para tener historias a quien contar, no solo que contar, sino a quien contar, no para construir discursos elocuentes; más bien, para ser consecuentes con esa voz que grita o enmudece en el mínimo gesto, “porque no hay nada

que decir” (Skliar, 2017, p. 114) y porque las palabras no siempre alcanzan en su *Dicho a Decir* (Lévinas, 1987, Waldenfels, 2005, 2015).

POSLUDIO

La universidad poco a poco deja de ser una casa de estudios, de estudiosos y de estudiantes y pasa a ser una tienda de servicios, un centro de comercio y de distribución de técnicas y procedimientos, cuyos propósitos están marcados por la lógica del mercado que se basa en la necesidad y no en el deseo. Quizás, sea esencial recuperar la estudiosidad como cualidad del maestro, quizás, sean las pequeñas acciones las que generen el cambio y la transformación de lo que somos y de lo que deseamos ser, o, dicho en otras palabras:

Tal vez el único sentido, la única razón de la escritura sea escribir. Sin tener razones para hacerlo, ni de antemano ni a posteriori. Ni razones mayúsculas ni razones minúsculas. Ni escribir para ser alguien en el mundo, ni para el futuro, ni para el porvenir, ni para la posteridad; ni para asumir una posición desde la cual ver el mundo, ni para autorizar a que otros tomen esas u otras posiciones. Ni para avanzar en la vida, ni para retroceder. Ni para ser mejor o peor persona (Skliar, 2015, p. 114).

Así como la escritura, la lectura y la palabra no vienen con nosotros, no permanecen inmóviles, no están hechas del todo, no dicen todo, no lo pueden todo, no lo saben todo. Y a pesar de esa imposibilidad, logran narrarnos, comunicarnos, imaginarnos, mostrarnos otras vidas posibles: inciertas, inesperadas, desconocidas, extrañas y extranjeras que generan en nosotros rechazo o acogimiento y hospitalidad.

Habitar en la palabra dicha y escrita, pero aún más, en aquella que no se dice, que permanece inefable, es recibir al otro que llega de afuera: un autor, un lector, un intérprete con el que se traza una educación po-ética, esa que reconoce que la formación es transformación de sí y del otro mediada por el contexto, esa que valora los juegos del lenguaje en los que nacen y se despliegan las acciones educativas, esa que reivindica la lectura y su inutilidad en un mundo de rendimiento y exigencia, esa que

inspira el silencio y la soledad, esa que anhela una relación íntima entre sensibilidad y pensamiento.

Y es que, en el contexto de formación, específicamente, en la formación de maestros, es fundamental ese vínculo entre palabra-lectura-escritura, porque ello implica una relación entre sus actores y biografías: la del maestro y la del estudiante y una relación entre éstos y el mundo y el conocimiento con sus bibliografías existentes; en otras palabras, en los procesos de formación acontecen prácticas sociales matizadas por lo que son y han sido, unos imaginarios instituidos que transmiten la cultura dominante y hegemónica y otros imaginarios radicales-instituyentes que aspiran desde decir, contradecir y rededir para buscar salidas y puntos de fuga ante lo que es (Castoriadis 1997, 2013; Murcia 2011; Murcia y Jaramillo, 2014, 2017).

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Bárcena Orbe, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41–67. <https://doi.org/10.14201/teri.20411>
- Bárcena Orbe, F. (2023). *Meditación sobre el estudio. Un ensayo filosófico*. La huerta Grande Editorial.
- Bárcena Orbe, F., Larrosa Bondía, J., & Mèlich Sangrà, J.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa De Pedagogía*, (40-1), p. 233-259. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-1_11
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Ensayo & Error.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* (A. Vicens y M. A. Galmarini, trads.). Tusquets
- De Sousa, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición* (C. de Peretti y P. Vidarte, trads.). Trotta.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (Stella Mastrángelo, trad.). México: Siglo XXI Editores.
- Gaitán Riveros, C. A., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2023). La universidad y la sociedad de la información: tendencias y

- retos. *Nómadas*, (56). <https://doi.org/10.30578/nomasdas.n56a10>
- Han, B-CH. (2024). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo, en *Nómadas*, No. 37, Bogotá, Universidad Central-Iesco, pp. 131-145.
- Jaramillo, L. (2018). Ética, educación y alteridad: la exposición del otro en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 96-105.
- Larrosa, J. y Venceslao, M. (2021). *De estudiosos y estudiantes*. Ediciones Universidad de Barcelona.
- Larrosa, J. (2019a). *P de Profesor*. Buenos Aires. Noveduc.
- Larrosa, J. (2019b). Vindicación del estudio como concepto Educativo: a propósito de aprender /Estudiar una lengua. *Teoría de la Educación* 31, 2. pp. 131-151.
- Lerner, S. (2012, 5-9 de noviembre). *El retorno al ethos universitario: la transformación de la Universidad en tiempos de transformación humana* [discurso principal]. Conferencia pronunciada en el IV Congreso Iberoamericano de Filosofía: Filosofía en Diálogo. Santiago de Chile, Chile.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2008). *Nombres propios* (Carlos Díaz, trad.). Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Miguel García Baró, trad.). Sígueme.
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia* (M. Lancho, trad.). Arena Libros.
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Machado Libros.
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del holocausto*. Anthropos
- Mèlich, J. C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. C. (2016). *La prosa de la vida. Fragmentos filosóficos II*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Mèlich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets editores.

- Mèlich, J. C. (2021). *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Barcelona Tusquets editores.
- Mínguez Vallejos, R., Romero Sánchez, B. E., & Pedreño Plana, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Murcia, N. (2011). *Imaginario social: preludeos sobre universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. Alemania: EAE Editores.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista Magistro*, 6(12), 53-70.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(2), 9-22.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. A. (2017). *La escuela con mayúscula. Configurando una escuela para el re-conocimiento*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Ordine, N. (2023). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Orozco Silva, L. E. (2015). El concepto de universidad y su devenir frente a la exigencia actual de pertinencia social. *Revista de la Universidad de La Salle*, (67), 31-58.
- Ortega, P. y Romero, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona. Octaedro editorial.
- Osuna Lever, C., Díaz López, K. M., & López Ornelas, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 185-200. <https://doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- Porter, L. (2005). *La universidad de papel. Ensayos sobre la educación superior en México*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Amorrortu.

- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Escribir, tan solos*. España: Mármara ediciones.
- Waldenfels, B. (2005). El decir y lo dicho en Emmanuel Lévinas. *Revista de Filosofía*, 61, pp. 153-167.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. (G. Leyva, ed.). Anthropos.

Esta edición de
Aproximaciones a la alteridad
se diagramó y digitalizó
en el mes de enero de 2025.